T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI İLE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ORHUN KAPTAN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. FİLİZ MEŞECİ GIORGETTI

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI EĞİTİM YÖNETİMİ TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2020

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ ADI

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI İLE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI

Orhun KAPTAN

DANIŞMAN

Doç. Dr. Filiz Meşeci GIORGETTI

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI EĞİTİM YÖNETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2020

Bu çalışma 09.06.2020 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Doç. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Eğitim Bililer Fakültesi

ÖNSÖZ

Eşitlik ve yabancılaşma kavramları insanoğlunun yerleşik hayata geçişinden itibaren sosyal hayatın vazgeçilmez parçalarından olmuş ve insan topluluklarının yaşam biçimlerinin oluşumuna etki etmiş kavramlardır. Günümüzden yaklaşık olarak on bin yıl öncesine kadar uzanan bir geçmişe sahip bu iki kavramın anlaşılması ve yaşam biçimlerine nasıl yön verdiklerinin ortaya konması amacıyla sayısız araştırma ve çalışma yapılmıştır. Yapılan her araştırma yeni ve heyecan verici bulgular ortaya koyarak insanlar arasındaki ilişkilerin binlerce yıl içindeki değişimlerini incelemiş ve kendilerinden sonraki yıllarda bu ilişkilerin nasıl olması gerektiğine ilişkin ipuçları sağlamıştır. Bu araştırma ile de bu iki kavram arasındaki ilişki anlaşılmak istenmiştir.

Beni bu araştırmaya sevk eden ve her cümlesi ile ufkumu genişleten danışmanım Doç. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI'ye paha biçilmez rehberliğinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İstatistiğe ilişkin bitip tükenmek bilmeyen sorularıma sabırla yanıt veren ve her hatamı titizlikle düzelten Dr. Öğretim Üyesi Esin TEZBAŞARAN'a da ayrıca teşekkür ederim.

Veri Toplama sürecindeki yardımlarından dolayı İstanbul Şişli İlçe Milli Eğitim Müdürü Murat Mücahit YENTÜR'e ve Şişli Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürü Kemal BİRİCİK'e; hem araştırmama hem de eğitim sürecinde bana katkılarından dolayı Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a, Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ'a ve Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ'e; çalışmalarımda imla ve noktalama konusunda desteğini esirgemeyen Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Nagehan ADALI'ya ve her zaman desteğini yanımda hissettiğim dostum Aydın KARABAY'a teşekkür ederim.

Babaları ile geçirebilecekleri kıymetli zamanın bir kısmını bu araştırma ile paylaşan oğullarım Rüzgar ve Uzay KAPTAN'a ve yoğun çalışma döneminde sorumluluklarımı hafifleten eşim Seçil KAPTAN'a anlayışlarından dolayı teşekkürü borç bilirim.

ÖZET

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİNİN EŞİTLİK ALGILARI İLE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu çalışmanın amacı İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği ve Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği ile birlikte kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır.

Araştırma öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyonel ve nedensel karşılaştırma içeren ilişkisel türden bir çalışmadır. Araştırma evrenini İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 997 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örneklem kullanılmış, İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumları merkezi sınav ile öğrenci alan, hem merkezi sınav hem de bölgesel yerleştirme ile öğrenci alan ve sadece bölgesel yerleştirme ile öğrenci alan okullar olmak üzere üç tabakada incelenmiştir. Tabakaların evrendeki oranları göz önüne alınarak örneklem oluşturulmuş ve 241 öğretmenden toplanan veriler kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında ki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmış ve bulgulara göre öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin eşitlik algısı düzeyleri "orta" olarak tespit edilmiştir. Eşitlik algısının en yüksek olduğu alt boyut işbölümü, en düşük olduğu alt boyut ise kültür alt boyutu olmuştur. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ise "düşük" olarak tespit edilmiştir. Yabancılaşma alt boyutlarında ise yabancılaşmanın en yüksek gözlendiği alt boyut kuralsızlık, en düşük olduğu alt boyut ise güçsüzlük olarak gözlenmiştir.

ABSTRACT

THE RELATION BETWEEN SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF EQUALITY AND THEIR ALIENATION LEVELS

The aim of this study is to research the relationship between the teachers' perception of equality and alienation levels, who work in public secondary schools in Şişli Province of İstanbul City. As the data collection tools for the research, Teachers' Perception of Equality Scale (TPES) and Teachers' Alienation Scale (TAS), both of which were developed by the researchers, and a personal information questionnaire were used.

The research is a relational study that includes correlational and causative comparisons. 997 teachers in the province of Şişli who work for public secondary schools consists the population of this study. In the study, data acquired from 241 teachers in the province were used. Stratified sampling method was used to create the sample for the study, whose stratums are created according to the way schools accepted students. These stratums are the schools which accept students via central exam, the schools which accept students via both central exam and address-based placement and the schools which accept students only via address-based placement. Considering the ratios of the stratums in the population of the research, data for the sample were acquired by implementing the same ratios.

In order to determine the relation between teachers' perceptions of equality and their levels of alienation, Pearson product-moment correlation coefficient was employed. According to the findinds of the study, a high level negative correlation between the equality perception and alienation levels of the teachers was found In the study, teachers' degrees of equality perception was found to be "average" The subdimension in which the degree of equality was perceived the highest was discovered as the division of labour, and the lowest degree of equality perception was disclosed in the subdimension of culture. Teachers alienation level was found out to be "low" in the study. The highest level of alienation was obtained from the subdimension of normlessness, and the lowest level of alienation was procured from the subdimension of powerlessness.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **İV**
ÖZET ..... **V**
ABSTRACT ..... **Vİ**
İÇİNDEKİLER ..... **Vİİ**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **İX**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **Xİİ**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. PROBLEM DURUMU 1
1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER 10
1.3. ÖNEM 11
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR) 12
1.5. SINIRLILIKLAR 12
1.6. TANIMLAR 13
BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **15**
2.1. TARİHSEL BİR KAVRAM OLARAK EŞİTLİĞİN ÇÖZÜMLENMESİ 15
2.1.1. Eşitliğin Alt Boyutu Olarak Adalet 33
2.1.2. Adaletin Felsefi Temeli Olarak Hakkaniyet 41
2.1.3. Bir Kitle Kontrol Yöntemi Olarak Eşitlik 51
2.1.4. Eşitsizliğin Gerekliliğine Ve Meşruiyetine İlişkin Düşünceler 69
2.1.5. Eşitsizlik Türleri Ve Eşitlik Algısını Düşüren Etmenler 77
2.1.6. Eğitimde Ve Öğretmenler Arasında Eşitlik 84
2.1.7. Eğitimde Eşitlik Alanında Yapılan Çalışmalar 135
2.2. YABANCILAŞMA 139
2.2.1. Yabancılaşmanın Alt Boyutları 148
2.2.2. Eğitimde Kurumsal Yabancılaşma, Öğretmen Yabancılaşması ve Alanda Yapılan Çalışmalar 160
BÖLÜM III: YÖNTEM **168**
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 168
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU 168
3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 171
3.3.1. Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi 173
3.3.2. Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi 184
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ 195
BÖLÜM IV: BULGULAR **197**
4.1. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI İLE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 197
4.2. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR 200

4.3. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....203
4.4. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....203
4.5. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ GÖREV SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....208
4.6. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....210
4.7. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ MEZUN OLUNAN ORTAÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....211
4.8. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ MEZUN OLUNAN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....213
4.9. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ SENDİKA ÜYELİĞİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....215
4.10. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ GÖREV YERİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....217
4.11. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....220
4.12. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ....221
4.13. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....225
4.14. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....226
4.15. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN GÖREV SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....229
4.16. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....231
4.17. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN MEZUN OLUNAN ORTAÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....232
4.18. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN MEZUN OLUNAN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....233
4.19. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN SENDİKA ÜYELİĞİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....235
4.20. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN GÖREV YERİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....237
4.21. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ....239
BÖLÜM V: TARTIŞMA VE SONUÇ 242
ÖNERİLER 263
KAYNAKLAR 269
EKLER.... 283
ÖZGEÇMİŞ.... 289

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Eşitsizlik Türleri ve Eşitsizliğe Neden Olan Etmenler 81
Tablo 2 Yatay Eşitsizlikler 83
Tablo 3 Araştırma Örneklemine İlişkin Bilgiler 170
Tablo 4 Araştırma Örneklem Tabakalarına İlişkin Bilgiler 171
Tablo 5 ÖEAÖ Düzey Sınır Puanları 172
Tablo 6 ÖYÖ Düzey Sınır Puanları 173
Tablo 7 ÖEAÖ Geliştirme Aşamasında Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler 175
Tablo 8 ÖEAÖ Paralel Analiz Sonuçları 177
Tablo 9 ÖEAÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Döndürülmüş Bileşenler Matrisi 177
Tablo 10 ÖEAÖ DFA Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları 178
Tablo 11 ÖEAÖ'nde Yer Alacak Maddelerin Alt-Üst Grup Ortalamaları İçin T-testi Sonuçları 180
Tablo 12 ÖEAÖ Alt Boyutlara Göre Ölçek Maddelerine İlişkin Analiz Sonuçları 182
Tablo 13 ÖEAÖ'ne İlişkin Ortalama Çıkarılmış Varyans , Bileşik güvenirlik ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı Değerleri 183
Tablo 14 ÖYÖ Çalışma grubuna İlişkin İstatistik Veriler 185
Tablo 15 ÖYÖ'nin Açımlayıcı Faktör Analizi – Paralel Analiz Özdeğerlik Karşılaştırması 187
Tablo 16 ÖYÖ Döndürülmüş Bileşenler Matrisi 188
Tablo 17 ÖYÖ DFA Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları 189
Tablo 18 ÖYÖ'nde Yer Alacak Maddelerin Alt-Üst Grup Madde Analizi t-testi Sonuçları 191
Tablo 19 ÖYÖ Maddelerinin Alt Boyutlara Göre AFA Madde Toplam Korelasyon Katsayıları ve DFA Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları 193
Tablo 20 ÖYÖ'ne İlişkin Ortalama Çıkarılmış Varyans (AVE), Bileşik Güvenirlik (CR) ve Cronbach Alpha (α) İç Tutarlılık Katsayısı Değerleri 194
Tablo 21 ÖEAÖ ve ÖYÖ Puanları Normallik Testi Değerleri 197
Tablo 22 ÖEAÖ ve ÖYÖ ortalama puanlarına göre Pearson Korelasyon Katsayıları 198
Tablo 23 ÖEAÖ ve ÖYÖ alt boyutları Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi 199
Tablo 24 ÖEAÖ Betimleyici istatistikler 200
Tablo 25 ÖEAÖ Eşitlik Algısı Düzey Dağılımları 200
Tablo 26 ÖEAÖ Maddelerinin Betimleyici İstatistikleri 201
Tablo 27 ÖEAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler 202
Tablo 28 ÖEAÖ Toplam Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları 203
Tablo 29 ÖEAÖ Puanlarının Branş Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 204
Tablo 30 ÖEAÖ Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 205
Tablo 31 ÖEAÖ Branş Alt Boyutunun Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları 206
Tablo 32 ÖEAÖ Branş Alt Boyutunun Branş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları 207
Tablo 33 ÖEAÖ Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 208

Tablo 34 ÖEAÖ Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis -H Testi Sonuçları 208
Tablo 35 ÖEAÖ İşbölümü Alt Boyutunun Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 209
Tablo 36 ÖEAÖ İşbölümü Alt Boyutunun Görev Süresi Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları 209
Tablo 37 ÖEAÖ Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 211
Tablo 38 ÖEAÖ Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 211
Tablo 39 ÖEAÖ Puanlarının Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 212
Tablo 40 ÖEAÖ Puanlarının Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 212
Tablo 41 ÖEAÖ Puanlarının Mezun Olunan Yükseköğretim Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 213
Tablo 42 ÖEAÖ Toplam Puanlarının Mezun Olunan Yükseköğretim Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 214
Tablo 43 ÖEAÖ Kültür Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 214
Tablo 44 ÖEAÖ Branş Alt Boyutunun Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 215
Tablo 45 ÖEAÖ Puanlarının Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 216
Tablo 46 ÖEAÖ Puanlarının Sendika Üyeliği Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları 216
Tablo 47 ÖEAÖ Değerlendirme Alt Boyutunun Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 217
Tablo 48 ÖEAÖ Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 218
Tablo 49 ÖEAÖ Toplam Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 218
Tablo 50 ÖEAÖ Toplam Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Games-Howell Testi Sonuçları 219
Tablo 51 ÖEAÖ Değerlendirme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Görev yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 219
Tablo 52 ÖEAÖ Değerlendirme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları 220
Tablo 53 ÖEAÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları 221
Tablo 54 ÖEAÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları 221
Tablo 55 ÖYÖ Betimleyici istatistikler 222
Tablo 56 ÖYÖ Yabancılaşma Düzey Dağılımları 222
Tablo 57 ÖYÖ Maddeleri Ortalama Puanları 223
Tablo 58 ÖYÖ Alt Boyutları Düzey Puanları 224
Tablo 59 ÖYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 225
Tablo 60 ÖYÖ Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 225

Tablo 61 ÖYÖ Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 226
Tablo 62 ÖYÖ Puanlarının Branş Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri ... 226
Tablo 63 ÖYÖ Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 227
Tablo 64 ÖYÖ Kuralsızlık Alt Boyutunun Branş Değişkenine Göre TEk Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 228
Tablo 65 ÖYÖ Kuralsızlık Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları 228
Tablo 66 ÖYÖ Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 230
Tablo 67 ÖYÖ Sonuçlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları 230
Tablo 68 ÖYÖ Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 231
Tablo 69 ÖYÖ Toplam Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları 231
Tablo 70 ÖYÖ Puanlarının Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 232
Tablo 71 ÖYÖ Toplam Puanlarının Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 233
Tablo 72 ÖYÖ Puanlarının Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 234
Tablo 73 ÖYÖ Puanlarının Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 234
Tablo 74 ÖYÖ Kuralsızlık Alt Boyutunun Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 235
Tablo 75 ÖYÖ Puanlarının Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 236
Tablo 76 ÖYÖ Toplam Puanlarının Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 236
Tablo 77 ÖYÖ Sosyal Uzaklaşma Alt Boyutu Puanlarının Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 237
Tablo 78 ÖYÖ Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 237
Tablo 79 ÖYÖ Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 238
Tablo 80 ÖYÖ Sosyal Uzaklaşma Alt Boyutu Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 238
Tablo 81 ÖYÖ Sosyal Uzaklaşma Alt Boyutu Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları 239
Tablo 82 ÖYÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri 240
Tablo 83 ÖYÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 240
Tablo 84 ÖYÖ Sosyal Uzaklaşma Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 240

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:Öğretmenlerin Eşitlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı..... 179
Şekil 2 ÖYÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı 190

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Eşitlik ve yabancılaşma antik çağlardan beri zihinleri meşgul eden kavramlar olagelmişlerdir. Sebepleri ve sonuçları nedeniyle bireylerin ya da grupların eşitlik algıları ve yabancılaşma düzeyleri eğitim alanında da araştırılması gereken konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalar da eşitliğin ve yabancılaşmanın eğitimin niteliğine ve niceliğine doğrudan etki eden faktörler olduğunu göstermektedir.

Eğitim alanında eşitlik üzerine yapılan bu çalışmaların büyük kısmı Sanayi Devrimi nedeniyle ortaya çıkan fırsat eşitliği söylemi üzerinde olmuşlardır. Buna göre eğitim imkanlarının bireylere eşit şekilde ulaştırılmasının sağlanması devletlerin sorumluluğu altına alınmıştır. 10 Aralık 1948 günlü İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde "Her şahsın eğitime hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim safhalarında böyle olmalıdır. İlköğretim mecburidir. Teknik ve mesleki eğitimden herkes istifade edebilmelidir. Yükseköğretim liyakatlerine göre herkese tam eşitlikte açık olmalıdır" denilmektedir (Tunç, 1969, s.9). Her ne kadar bu tanım eğitimde eşitlik için bir adım olarak ortaya konmuş olsa da yeterli değildir. Kaldı ki hem imparatorluk hem de cumhuriyet döneminde Türk toplumu diğerlerine örnek teşkil edecek şekilde bu adımları atmıştır. İlköğretimin zorunlu kılındığı tarih 1824 ve eğitim özgürlüğünün tanındığı ilk yasal metin 1876 tarihli Kanun-i Esasi'dir. 23 Eylül 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı ile ilköğretim zorunluluğu kanunlaşmış ve parasız duruma sokulmuş, 1924 anayasası ile aynı durum onanmıştır. Tüm bu öncü niteliğindeki uygulamalara rağmen yine de günümüz Türkiye'sinde tam anlamıyla bir eşitlikten bahsetmek mümkün olmamış, coğrafi ve sosyal etkenler nedeniyle eğitime ulaşmada nicelik ve nitelik anlamında eşitsizlikler devam etmiştir (Tunç, 1969). Özetle eğitimde fırsat eşitliği her ne kadar yasal metinler ve sözleşmeler ile kararlara bağlanmış olsalar da eşitliği tek başına sağlamakta yetersiz kalmışladır.

Bu yetersizlikten kaynaklı olarak eğitim alanında pek çok çalışma yapılmış ve öğrencilerin eğitime eşit düzeyde ulaşmaları ile ilgili pek çok sebep ve sonuç ortaya konmuştur. Doğal olarak eğitimde eşitlik konusu öğrencilerin eşit şekilde eğitim fırsatlarına ulaşamamaları problemi ile özdeşleşmiştir. Bununla birlikte

öğretmenler arasındaki eşitlik algısı ve bu algıdaki farklılıklar üzerinde hak ettiği kadar durulmadığı da bir gerçektir.

Öğretmenler arasında bir eşitlik algısından söz etmeden önce eşitlik algısının dayanak noktasından bahsetmek gerekmektedir. Eşitlik algılarının temelde üç grupta ele alınması söz konusudur. Bu gruplar yatay eşitlik, dikey eşitlik ve kuşaklar arası eşitliktir. Eşitlik algısının bu şekilde gruplara ayrılarak incelenmesindeki gereklilik ise daha önce de belirtildiği gibi eşitlik konusundaki görüş ayrılıklardır. Eşitlik, hakkaniyet ve adalet kavramları birbiri ile iç içe girmiş ve hatta çoğu zaman aynı anlamda kullanılan terimler olsa da aslında ifade ettikleri birbirinden farklıdır. En geniş anlamda eşitlik adil yargılamayı, hakkaniyeti, insanlığı, ahlak ve hak kavramlarını düşündürür. Adalet ise gerçeklerce belirlenir, kanıtlarla tartılır ve alternatiflere göre belirlenir. Adalet, hakkaniyet düşüncesinin zirvesini belirtir (Tural, 2002, s.146.) Hakkaniyet hak ve ödevlerin herkes için ortak olması durumu olarak tanımlanabilir. Ancak hakkaniyet yasaların çizdiği dar çerçeveyle sınırlı kalmayan ve yasaların öngöremeyeceği durumlarda da aranan bir adalet duygusudur (Özsoy, 2002, s.18). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere adil olan her zaman eşit olmayabilirken her zaman hakkaniyetli olmalıdır. Hakkaniyet, bir bakıma mekanik ve formal olan eşitlik yapısının informal ve kişilerin vicdanında yaşayan halidir. Hakkaniyet bu özelliği ile adalete de kılavuzluk etmektedir.

Eşitlik, adalet ve hakkaniyet kavramlarının içerdiği bu farklılıklardan dolayı eşitlik algısı da gruplar halinde tanımlanmaktadır. Örneğin teknolojik imkân, materyal, öğretmen ve benzeri eksikleri olan bir okuldaki öğrenci ile her türlü imkana fazlası ile sahip bir okuldaki öğrencinin aynı merkezi sınava girmesi ve bu sınavın sonucuna göre değerlendirilmesi eşitlikçi bir uygulamadır. Aynı yaştaki ve/veya sınıf düzeyindeki öğrencilerin aynı sınava alınarak bir sonraki eğitim kurumuna karar verilmesi de yasal düzlemde adil olarak kabul edilmelidir. Buna rağmen eşit koşullara sahip olmayan bu öğrencilerin aynı sınav ile değerlendirilmeleri hakkaniyet bakımından onaylanması mümkün olmayan bir durumdur. Bu örnekte tarif edilen düzlemler nedeniyle eşitlik algısı yatay, dikey ve kuşaklar arası eşitlikler olarak sınıflandırılmaktadır. Stewart'a (2009) göre yatay eşitlik aynı kimlik özelliklerine sahip bireylerin oluşturduğu grupların kendi aralarındaki eşitlikleri ifade etmektedir. Bir başka deyişle yatay eşitlik eşitlere eşit uygulamalar yapılmasıdır. O halde dikey eşitlikler de eşit olmayanlara eşit olmayan uygulamalar yapılmasını öngörmektedir.

Öğretmenler arasındaki eşitlik algısı da aynı yetki, sorumluluk ve haklara sahip olmalarından dolayı yatay eşitlik olarak ifade edilmelidir. Buna göre her öğretmen eşit kabul edilmeli ve her öğretmene eşit davranılmalıdır. Ancak uygulamalardaki farklılıklar ve günümüz koşulları incelendiğinde durumun böyle olmadığı görülmektedir.

Bu uygulamalara örnek olarak verilebilecek ilk nokta cinsiyete dayalı eşitlik algısı olacaktır. Toplumun değer yargılarına bakıldığında "kadın mesleği" olarak görülen öğretmenlik mesleğinde kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerden fazla olmasına rağmen yönetici konumlarında erkeklerin sayısının üstün olduğu gözlenmektedir (Addi-raccah ve Ayalon, 2002). Toplumun hemen her alanında olduğu gibi eğitim alanında ve öğretmenler arasında da bir cinsiyet ayrımından söz etmek mümkündür.

Öte yandan toplumsal görevlerinden biri çeşitli meslek kollarına istihdam edilmek üzere kişilerin yetiştirilmesini sağlamak olan eğitimin, rekabet etkeni nedeniyle piyasanın koşullarına göre şekillendiğini ve istihdam etme işini bir tür yarışa çevirdiğini ifade etmek de olasıdır. Buna göre daha iyi meslekler yapmak ve daha yüksek gelirler elde etmek için daha iyi üniversiteler kazanmak gerekliliği eğitimin hemen her basamağında okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velileri tarafından öğrencilerin zihinlerine kazınmaktadır. Belli bir diplomanın ekonomik ve toplumsal açıdan getirisi, ekonomik ve sembolik pazardaki az bulunurluğunun, yani farklı pazarların farklı diplomalara ve diploma türlerine bahşettiği değerin sonucudur (Bourdieu ve Paseron, 2015).

Buna paralel olarak daha kıymetli diplomalar elde etmenin yolu daha az bulunan yetenekleri sivriltmek ve pazarın ihtiyaç duyduğu alanlarda başarılı olmaktır. Modern dünyanın bilim ve uygulamalı bilimlerdeki baş döndürücü hızından dolayı da fen ve matematik alanları ile birlikte yabancı dil alanları diğerlerinden daha fazla değer kazanmışlardır. Türkiye'deki merkezi sınavlarda da bunun yansımasını görmek mümkündür. Türkiye'de bir meslek yüksek okulunda ya da lisans programında eğitim almak için girilmek zorunda olan ve birinci oturumda yapılacak Temel Yeterlilik Testi (TYT)'nde; 40 Türkçe**,** Sosyal Bilimler; Tarih (5 soru), Coğrafya (5 soru)**,** Felsefe (5 soru), Din Kültürü (5 soru) toplam 20 soru **ve** 40 Temel Matematik**,** 20 Fen Bilimleri**;** Fizik (7 soru), Kimya (7 soru), Biyoloji (6 soru) olmak üzere toplam 120 soru sorulmaktadır. Buradaki dağılımdan da anlaşılacağı üzere en fazla ağırlık verilen dersler Matematik ve Türkçe dersleridir. Bununla

birlikte diğer branşlardaki soru sayılarındaki eşitsizlik bazı branşları diğerlerinden üstün kılmaktadır.

Buradan hareket ederek okullarda da hem öğrencilerin hem öğrenci velilerinin hem de okul yöneticilerinin merkezi sınavlarda başarı hedeflerini tutturmak adına bazı branşları diğerlerinden üstün görmeleri beklenilmesi gereken bir sonuçtur. Branşlar arasındaki eşitsizliğin bir diğer yansımasını da derslerdeki dağılımlarda görmek söz konusudur. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 13/02/2018 tarihinde görüşerek 19/02/2018 tarihinde karara bağladığı (Karar no: 56) Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde Anadolu Liselerinde, dokuzuncu sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı derslerine haftada 5, Matematik dersine 6, Birinci Yabancı Dil dersine ise 4 ders saati verilmişken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji, Beden Eğitimi ve Spor derslerine haftada 2 ders saati ayrılmıştır. Bunun dışında Görsel Sanatlar ve Müzik derslerinden yalnızca birini almak kaydıyla haftada 2 ders saati verilirken, Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü dersine 1 ders saati ayrılmıştır. Dokuzuncu sınıf müfredatına Felsefe ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri ise verilmemektedir. Bu dağılımdan da anlaşılacağı üzere bazı derslerin ağırlıkları diğerlerine nazaran daha fazladır. Bu dağılımı müfredata dâhil edilen konuların miktarı ile açıklamak söz konusu olabilir. Daha önce de ifade edildiği gibi bu uygulama bahsi geçen derslerin içerikleri nedeniyle adil olsalar da nicel olarak eşit değillerdir. Öte yandan ders dağılımı, hakkaniyet düzleminde de öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerinin göz ardı edilmesi ve yine öğrencilerin gelecekteki beklentilerinin yok sayılması nedeniyle tartışmaya açıktır. Tüm bunların ötesinde, bu araştırmaya konu edilen öğretmenler arasındaki eşitlik algısı bakımından da bazı branşların diğerlerine nispetle üstün hale gelmesi açısından da öğretmenlerin eşitlik algılarında farklı sonuçlar doğurması olasıdır.

Ders dağılımındaki bu eşitsizliğin farklı sonuçları da olmaktadır. Okulların büyüklüklerine ve öğrenci sayılarına bağlı olarak bazı branşların öğretmenleri daha fazla ek ders ücreti alma olanağına sahipken, diğerleri ek ders ücretinden faydalanamamaktadır. Örneğin sadece altı dokuzuncu sınıf şubesi olan bir okulda bir Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretmeni otuz saat derse girebilmekteyken, aynı okuldaki Müzik dersi öğretmeni ancak on iki saat derse girebilecektir. Buna göre öğretmenlerin kazançlarında da ciddi farklar ortaya çıkacaktır ki bu da ekonomik eşitlik algısında farklı sonuçların gözlenmesine yol açma kapasitesine sahiptir. Branşlar arasındaki eşitsizliklerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde de

ekonomik adaletsizliklere yol açtığından bahsetmek mümkündür. Meslek dersi öğretmenleri ve Teknik öğretmenler okullardaki farklı görevlerinden ve görevlerinin farklı özelliklerinden dolayı (koordinatörlük, mesleki risk faktörü, akşam liselerinde görev alma fırsatı, vb.) kültür dersi öğretmenlerinden daha yüksek ücretler almaktadırlar.

Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde branş alt boyutunda gözlenen bir diğer eşitlik algısı unsuru da sınıflardaki öğrenci sayılarıdır. Mesleki ve teknik örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğrenci grup sayıları, 18.06.2014 Tarihli ve 29034 Sayılı Resmi Gazete'de Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliğin "Norm kadro belirlenmesinde dikkate alınacak hususlar" başlıklı 22. maddesindeki hükümlere göre belirlenmektedir. Buna göre Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde şubeler, öğrenci sayısına bağlı olarak gruplara ayrılmaktadır. Bu sayede meslek öğretmenleri ve teknik öğretmenlerin ders yaptıkları sınıflarda ya da atölyelerde öğrenci sayıları kültür dersi öğretmenlerine nazaran düşük olmaktadır. Fiziksel mekân yokluğu durumlarında da meslek öğretmenleri ve teknik öğretmenler sınıflara birden fazla öğretmen ile birlikte girmektedirler. Burada bahsi geçen uygulama da meslek derslerinin uygulanma biçimi, materyalleri, içerikleri ve benzeri etkenler nedeniyle kimi öğretmenler tarafından hakkaniyetli bir uygulama olarak görülebilecekken, kimi öğretmenler aynı işi yapan öğretmenlerin farklı koşullara sahip olmalarını ve bu koşullar arasındaki farklılıkları eşit, adil ya da hakkaniyetli olarak ifade etmeyebilirler. Her ne kadar bu eşitlik algısında bireysel farklılıklar olsa da uygulamanın suiistimal edilmeye müsait olması hasebiyle eşitlik algısında farklar oluşturması beklendik bir sonuçtur ki burada algılanan branş alt boyutundaki eşitliğin öğretmenlerin davranışlarına olumlu ya da olumsuz şekilde yansımasının da beklenmesi gerekmektedir. Branş alt boyutunda, branşların doğalarından kaynaklı olarak farkların olması ve buna bağlı olarak eşit olmayan koşulların meydana gelmesi doğaldır ancak alan yazında yapılan çalışmalar göstermiştir ki farklılıkların iki ucundaki mesafenin artması ile birlikte eşitlik algısında gözlenen değişikliklerin tahrip edici sonuçları olabilmektedir. Bir başka deyişle, branşlar arasında oluşabilecek doğal farklılıkların giderilmesinin mümkün olduğu hallerde gereken adımların atılmaması eşitlik algısının düşük olmasına neden olacaktır ki bunun da çatışma ve yabancılaşma gibi sonuçlar doğurması söz konusudur.

Öğretmenler arasındaki yatay eşitlik algısında incelenmesi gereken bir diğer boyut ise kültürel farklılıklardır. McLaren (2011, s.297) kültür terimini açıklarken bir sosyal grubun ona sağlanan hayat şartları ve fırsatlarından yararlanmada ve bunları anlamlandırmada kullandığı belirli yöntemler tanımını kullanmıştır. Kültür ile güç arasında bir ilişki gören Mclaren (2011) bireylerin kendi kültürlerini açıklama yetenekleri, belli grupların sosyal düzen içinde kullanabildikleri belli güçlerle ilişkilidir şeklinde bir çözümleme yapmıştır. Ona göre değer ve inançların belli tarihsel deneyimleri paylaşan bireyler tarafından ifade edilme derecesi, toplumda sahip oldukları ortak güç tarafından belirlenmektedir. Okullarda da bir örgüt ikliminden ve informal gruplardan bahsetmek mümkündür. Öğretmenlerin kendi aralarında kurdukları bu grupların büyüklüğü de doğal olarak okullardaki uygulamalara ve karar alma süreçlerine yansımaktadır. Kültürel sermaye konuşma, eylem ve sosyalleşme yollarını, dil uygulamalarını, değerleri, giyiniş ve davranış stillerini kapsamaktadır (McLaren, 2011, s. 322).

Öğretmen Sendikalarının kılık-kıyafet yönetmeliğine uymama yönünde kararlar almaları ile birlikte, kılık-kıyafet farklılıkları okullarda görünür hale gelmiştir. Çeşitli sendikaların kılık-kıyafet yönetmeliğini protesto etmek ve kamuoyu baskısı oluşturmak için başlattıkları sivil itaatsizlik eylemleri sonucunda öğretmenler okullara sivil kıyafetler ile giderlerken yönetmeliğin saç, sakal ve bıyık ile ilgili kısımlarını da protesto etmektedirler. Buna bağlı olarak da öğretmenlerin okullarda tercih ettikleri dış görünüşleri sosyo-kültürel ve ekonomik durumları hakkında fikir verir hale gelmiştir.

Kültürel sermaye kavramının tanımında da görüleceği üzere, öğretmenlerin sivil kıyafetler ile okula gelebilmelerinin kültürel farklılıkları da gün yüzüne çıkarmıştır. Öğretmen kıyafetlerinin öğretmenlerin değerlerini ve inançlarını belli etmelerinin yanı sıra ekonomik durumlarını da görünür hale getirmektedir. Bu türden farklılıkların öğretmenler arasında ayrışmaya sebep olması da söz konusudur.

Eşitlik algısının kişiden kişiye göre değişen yapısından dolayı yukarıda ifade edilen eşitlik ve eşitsizlik durumlarının bireyler arasında farklı algılanması; haliyle, kişiden kişiye göre eşitlik algı seviyesindeki değişimlerin farklı sonuçlar doğurması olasıdır. Bu olası sonuçlardan biri de yabancılaşmadır.

Yabancılaşma kavramı da zaman içinde farklı bilim dalları tarafından konu edilmiş ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Psikoloji biliminde bir hastalık olarak

görülen yabancılaşma, sosyoloji bilimi açısından sapkın davranışların açıklaması olarak görülmektedir (Calabrese ve Adams, 1990). Melvin Seeman, yabancılaşmanın tek bir tanımının yapılamayacağını çünkü söz konusu olgunun toplumsal ve bireysel özelliklerden hareketle ortaya çıkan bir sorun/patoloji olduğunu ifade etmiştir (Seeman, 1959, s.783).

Her ne kadar yabancılaşma kavramının tanımı bu kadar geniş bir yelpazeye yayılmış olsa da bu araştırmanın konusu olan öğretmen yabancılaşmasına etki eden etmenler örgütsel ve çevresel etmenler olarak iki grupta incelenebilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Eşitlik algısına benzer şekilde ekonomik, kültürel, teknolojik, politik ve hukuksal yapı gibi etmenler yabancılaşmaya etki eden çevresel etmenler olarak yorumlanabilecekken örgütün büyüklüğü, üretim biçimi ve çalışma koşulları da örgütsel etmenler olarak sıralanabilir. Yabancılaşmanın bir sorun olarak ortaya konmasında ise sebeplerinden çok sonuçları etkendir. Davranışsal ve örgütsel sonuçlar doğuran yabancılaşma kavramı öğretmenlerin toplumsal ilişkilerden kaçınma, yaşama karşı ilgisizlik, toplumun değer yargılarına ve normlarına karşı duyarsızlık, karşıtlık, aşırı bencillik veya bunların tam tersi boyun eğme veya teslimiyetçilik, sorgulamaksızın kabul etme, kadercilik gibi davranışlar geliştirmesine; örgütsel performansın düşmesi, örgüte karşı olumsuz tutum içerisinde olma, örgüt çalışanlarının işinden içsel anlamda bir gurur duymaması ya da işini anlamlı bulmaması, işini sadece maaş alabilmek için ya da diğer dışsal özendiriciler için yapması, sorumluluk ve karar almadan kaçma gibi tutumlar içinde olmasına ve mesleki tükenmişlik, iş doyumsuzluğu ve örgütsel yaşam kalitesinin düşmesi gibi örgüte de etki eden sorunlar yaşamasına neden olabilir (Burgaz ve Eryılmaz, 2011, s.275).

Yabancılaşma alt boyutlarının da eşitlik algısı ile ilişki içinde olması beklendik sonuçlardan biridir. Yabancılaşma üzerinde yapılan çalışmalarda yol gösterici olan ve kavramı ölçülebilir hale getiren gruplandırma Seeman (1959) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmanın kategorileri anlamsızlık, kuralsızlık, güçsüzlük, sosyal uzaklaşma ve kendine yabancılaşma kavramlarıdır.

Güçsüzlük alt boyutunda yönetimin dışında kalma, yönetsel süreçler üzerinde etkili olamama duygusu, moral ve motivasyon düşüklüğü gibi sebep ve sonuçlar gözlenmektedir (Erjem, 2005). Eşitlik konusunda ifade edildiği gibi bireyler arasındaki farklılıklar gruplaşmalara, gruplaşmalar da kararlara katılım süreçlerine

etki etmektedir. Buna göre öğretmenler arasında algılanan bir eşitsizlik nedeniyle kişilerin kararlara katılma anlamında kendilerini dışarıda kalmış hissetmeleri olasıdır.

Anlamsızlık alt boyutunda yabancılaşma algılanması halinde ise öğretmenler mesleklerini olumsuz algılamakta, dersleri ve eğitsel süreçleri monoton, sıkıcı ve zevksiz bulmaktadırlar (Erjem, 2005). Özellikle mesleği olumsuz algılama noktasında eşitliğin düşük seviyede algılanmasının etkisi tartışılmayı hak etmektedir. Branş alt boyutunda eşitlik algısı düşük bir öğretmenin kendi branşına yeteri kadar değer verilmediğini hissetmesi ve bu nedenle branşını ve sınıf içinde yapmakta olduğu işin gereksiz olarak nitelendirildiğini algılaması beklenilen sonuçlardan biri olmalıdır. Bu örneğe ek olarak cinsiyet, ekonomi ve kültür alt boyutlarında eşitlik algısının da anlamsızlık alt boyutunda yabancılaşma algısı ile ilişkisinin olması beklenen sonuçlar arasındadır.

Kuralsızlık alt boyutunda algılanan yabancılaşma ise ortak değer ve amaç yokluğu; neyi, nasıl ve ne zaman yapacağını bilememe, torpil ve desteğe bağlı başarı anlayışı şeklinde tanımlanmıştır (Erjem, 2005). Özellikle bu alt boyuttaki etkenler ile eşitlik algısı arasındaki ilişki gözle görülür derecede somuttur. Eşitlik algısının seviyesi ile ortak değer ve amaçlar arasında bir doğru orantıdan bahsetmek mümkündür. Eşitlik algısının yüksek olduğu yatay gruplarda ortak değer ve amaçların sayısı fazlayken, algının düşmesi ile ortak değerler ve amaçlar da azalacaktır. Örneğin yöneticilerin sadece erkek öğretmenlerden seçilmesi gerektiğini düşünen bir birey ile bu konuda kadınlar ile erkekler arasında eşitlik olması gerektiğini savunan bir birey arasında değerler farklılık gösterecektir.

Bireysel düzlemde cinsiyet eşitsizliği belli başlı noktalara vurgu yapan Addi-raccah ve Ayalon (2002) çalışmalarında "Beşerî sermaye görüşüne göre kadınların yönetici konumlarında erkeklerden daha az tecrübesi vardır ve bu pozisyonlar için yeterli eğitimi almamışlardır. Bu iki özellik, tecrübe ve eğitim, kadınların terfi etmelerinin önünde bir engeldir" bulgusuna ulaşmışlardır.

Bu türden bir görüşün baskın olduğu bir çalışma ortamında doğal olarak kadınların yönetici konumlarına ulaşamayacaklarını düşünmeleri söz konusu olacak ve buna bağlı olarak başarılı olabilmek için torpil ya da desteğe ihtiyaçları olduğu algısı da yüksek olacaktır. Yabancılaşmanın diğer alt boyutlarında ifade edildiği gibi, eşitlik algısının cinsiyet alt boyutu burada örneklerden yalnızca birini teşkil etmektedir. Branş, kültür ve ekonomi alt boyutlarının da kuralsızlık alt boyutunda algılanan yabancılaşma ile ilişkisi incelenmelidir.

Sosyal uzaklaşma alt boyutu da okuldan, öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden uzaklaşma, okulla bütünleşememe, okula ait olmama duygusu, yabancılık duygusu şeklinde tanımlanabilir (Erjem, 2005). Eşitlik algısı düşük bireylerin de kendilerini okula ait hissetmemeleri doğal bir sonuçtur. Eşitlik konusunda eksik olduğunu düşündükleri yöneticilerden uzaklaşmaları ve buna bağlı olarak kurumlarında da mesleklerine karşı tutumlarının değişmesi ihtimal dâhilindedir. Öte yandan öğretmenlerin kendi aralarında algıladıkları eşitliğin de bazı öğretmenlerin kendilerini grubun dışında hissetmelerine neden olma olasılığı incelenmelidir.

Kendi-kendine yabancılaşma alt boyutu öğretmenin kendini, mesleğini; yaptığı işi algılaması, ona yönelik duygu ve tutumları ile ilgili olarak ele alınmıştır (Erjem, 2005). Genel olarak bulunduğu kurumda eşitlik algısı düşük bireylerin son tahlilde yapmakta oldukları işe olan inançlarını yitirmeleri, idealizmlerini kaybetmeleri, kendi değer ve amaçlarını sorgulamaları olası sonuçlardandır. Hegel'in ifade ettiği gibi amaca ulaşmak için süreçte kaybolma ve alt amaçlarda boğulma yabancılaşmanın bir diğer tanımıdır ki eşitlik algısının düşmesine paralel olarak öğretmenlerin idealizmlerinden uzaklaşarak meslek algılarının değişmesi ve en nihayetinde kendi kendilerini tanıyamaz hale gelmeleri söz konusudur (Fromm, 2016).

Sonuç olarak hem eşitlik hem de yabancılaşma algısı öğretmenlik mesleğinin icra edilmesi sürecinde öğretmenlerin davranışlarında gözlenmesi gereken duygu durumları olarak ifade edilebilir. Turner (1997) siyasal süreçte refah ve yeniden bölüşüm beklentilerinin hala önemli olduğu bir toplumda ağır eşitsizlikler kentsel şiddetin, kişisel yabancılaşmanın, toplumsal istikrarsızlığın artmasına neden olacağına göre eşitliği savunmak – toplumbilim açısından – safdillik değildir şeklindeki değerlendirmesiyle eşitlik beklentisi ile çatışma ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır.

Rousseau'nun "Emilé ya da Eğitim Üzerine" adlı eserine yazmış olduğu önsözde Burgelin (2009) kendisiyle bütünleşmeyi ve çelişkisiz bir biçimde kendi olmayı mutluluğun koşulu olarak ortaya koyarken, toplum tarafından kişilere yalnızlıktan başka bir sığınak vermeyecek olan tahrip edici bir yabancılaşmaya zorlanmamayı mutluluğa ulaşmak adına daha üstün bir koşul olarak tespit etmiştir. Toplumsal Sözleşmelerin burada devreye girmeleri gerektiğini ifade ederek yabancılaşmanın bütüncül ve karşılıklı olduğunu belirtmiş, adaletten ve güvenlikten

haberi olmayan insan yığınlarının kargaşa ve düzensizliğinin yerini sözleşmelerin alması gerekliliğini; bu sözleşmeler vasıtasıyla da adaletin tesis edilerek yabancılaşma düzeylerinin aşağı çekilebileceğini öngörmüştür. Burgelin'in Rousseau'nun çalışmalarından esinlenerek ortaya koyduğu bu fikirler yabancılaşmanın hem bireysel hem de toplumsal açıdan yıkıcı sonuçlarını gözler önüne sererken, eşitliğin çatışma ve yabancılaşmayla ilişkisini de açıklamıştır.

Sağlıklı bir örgüt iklimden, kişilerin iş tatmininden, başarılı bir okul ortamından ve huzurlu bir çalışma atmosferinden söz edebilmek için yüksek eşitlik algısı ve düşük yabancılaşma algısı, önemli değişkenler olarak ele alınmalıdır.

1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Bu amaca ulaşmak için araştırmanın problemi aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Problemin daha iyi anlaşılması ve çözümlenmesi için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1.Öğretmenlerin eşitlik algı düzeyleri nedir?

1.1. Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde branş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.6. Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.7. Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.8. Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.9. Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. Örğetmenlerin yabancılaşma düzeyleri nedir?

2.1. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2.2. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde branş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2.3. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2.4. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2.5. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2.6. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2.7. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2.8. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2.9. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. ÖNEM

Eşitlik ve yabancılaşma kavramlarının kronolojik olarak toplumlar içinde ve toplumlar arasında oynadıkları rol göz önüne alındığında her iki kavramın da insan aktivitelerine yön veren başat etkenler arasında oldukları görülmektedir. Her iki kavram üzerinde yapılan çalışmalar eğitim alanındaki sorunların ortaya konmasında

ve bu sorunlara çözümler üretilmesinde faydalı olmuşlardır. Bununla birlikte her iki kavramın tanımları üzerinde yapılan çalışmalara rağmen tam bir uzlaşma sağlanamamıştır. Bu nedenle bu kavramlar üzerinde yapılacak çalışmalar kavramların daha iyi anlaşılması ve çözümlenmesi adına faydalı olacaklardır.

Öte yandan eşitlik kavramını temel alan çalışmaların öznesinin daha çok öğrenciler ve öğrenciler arasındaki fırsat eşitlikleri olması dikkat çekicidir. Eğitimin niteliğinin artması ve daha çok insana daha iyi eğitimin ulaştırılması anlamında bu çalışmalar değerli sonuçlar ve öneriler üretmişler, eşitsizliğin nedenleri üzerine de anlamlı bulgular ortaya koymuşlardır. Eğitimin niteliğinin arttırılması bağlamında üzerinde durulması gereken bir diğer konu öğretmenlerin bu bağlamda oynadıkları roldür. Eğitimin uygulayıcıları olarak öğretmenlerin bahsi geçen fırsat eşitliğindeki konumu göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin yaşadıkları iş doyumu, çalışma koşulları, eğitim ortamlarındaki fırsatlara erişim olasılıkları, etraflarındaki diğer bireyler ile aralarındaki iletişimin niteliği, iş yükleri, kendi değer ve normları, kişisel özellikleri, toplumsal statüleri ve ekonomik durumları ve çalışma ortamlarındaki hakkaniyet ve adalet algıları doğal olarak mesleki performanslarına da olumlu ya da olumsuz olarak yansımaktadır. Öğretmenler arasındaki eşitlik algısına yönelik olarak yapılan çalışmaların azlığı göz önüne alındığında bu alandaki eksikliğin giderilmesi gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte alan yazında eşitlik ve yabancılaşma algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacı taşıyan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Araştırmayı önemli kılan bir diğer etken bu iki farklı kavram arasında bir ilişkinin var olup olmadığını ortaya koyma amacı taşımasıdır.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Araştırma kapsamında kullanılacak ölçekleri cevaplayan öğretmenlerin sorulara içtenlikle ve doğru yanıt verecekleri varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Eşitlik kavramı öznel değer yargılarına ve içinde kullanıldığı bağlama göre pek çok farklı anlam kazanmaktadır. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda kişiler arasındaki eşitlik algılarına etki eden pek çok faktör tespit etmişlerdir. Temiz suya ulaşımdan savaşlara, ekonomik seviyeden kültürler arasındaki farklara,

hastalıklardan yaşanılan coğrafi konumun verimlilik şartlarına kadar pek çok farklı etkenin kişiler arasındaki eşitlikler üzerinde bir rol oynadığı gözlenmiştir. Bu nedenle eğitim ortamlarında eşitlik algısının incelenmesi için bu etkenler arasında bir sınırlama gereği ortaya çıkmıştır. Araştırmada eşitlik algıları branş, kültür, değerlendirme ve işbölümü alt boyutları ile sınırlandırılmıştır. Etkenlerin eğitim kurumlarının özelliklerine göre ortaya çıkaracağı farklılıklar da göz önünde bulundurularak çalışma sadece resmi ortaöğretim kurumları ile sınırlı tutulmuştur. Özel okullar araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Coğrafi konumun ve eğitim kurumlarının bulundukları bölgelerin şartlarının da eşitlik algısına etki etmesi mümkün olduğu için çalışma İstanbul ili Şişli ilçesindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları dijital ortamda öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bu aşamada Şişli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden destek alınarak dijital formlar araştırma kapsamındaki 16 okulun müdürlerine ulaştırılmış, rastgele örnekleme yapılması için okul müdürlerine okullarından alınması gereken toplam form sayısı bildirilmiş, formların öğretmenlere rastgele örnekleme yöntemine uygun olarak ulaştırılması talep edilmiştir. Formlar araştırmacının kendisi tarafından öğretmenlere ulaştırılmadığı için rastgele örnekleme yöntemine uygun olarak veri toplanmasının okul müdürlerine bırakılmış olması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

1.6. TANIMLAR

Eşitlik: Nicel ve nitel olarak farklı şekilde yorumlanabilecek eşitlik, nicel olarak ele alındığında iki şeyin aynı olması anlamına gelirken, nitel olarak adalet ve hakkaniyet alt başlıkları ile ele alınması gereken bir kavramdır. Buna göre nitel anlamda eşitlik farklılıklara karşın dağılımların adaletli ve hakkaniyetli olması anlamına gelmektedir.

Yatay Eşitlik: Eşitlik grupları oluşturarak eşit olanlara eşit davranılması gerektiğini ifade eden gruplama yöntemi.

Dikey eşitlik: Eşit olmayanlara eşit davranılmaması anlamına gelen, eşitlik sınıflaması.

İşbölümü: Kaynağını Adam Smith'ten alan, bir işin küçük parçalara ayrılarak kolaylaştırılmasını ve mekanikleştirilmesini sağlayan; bu sayede işin daha hızlı ve

daha çok ürün verecek hale getirilmesini öngören, karşılıklı sözleşmelere dayalı işyükü dağıtımı.

Yabancılaşma: Toplumsal ya da bireysel bir sorun olarak ele alınabilecek yabancılaşma fenomeni insanın kendi ürününe insani özellikleri atfederek üretmiş olduğu nesnenin ya da kavramın kölesi haline gelmesi ve bu nesne ya da kavramdan insani özelliklerini geri istemesi olarak ele alınabileceği gibi bireylerin amaçlara ulaşmak için çıktıkları yolda araçlar evreninde kaybolması olarak da tanımlanabilir.

BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. TARİHSEL BİR KAVRAM OLARAK EŞİTLİĞİN ÇÖZÜMLENMESİ

Eşitliğin genel-geçer ve tek bir tanımını yapmak oldukça güç bir iştir. Bunun en başta gelen nedeni, eşitliğin bireyler tarafından farklı şekillerde algılanan bir kavram olmasıdır. Öznel bir değerlendirme ve derecelendirme süzgecinden geçtikten sonra herhangi bir birey için "eşit" olarak yorumlanabilecek bir eylem, dağılım ya da uygulama, bir başka birey için "eşitsiz" olarak yorumlanabilir. Bu durumda herhangi bir birey ya da topluluk için eşitsiz olarak nitelenen (şey), farklı bir birey ya da topluluk için eşitlik olarak algılanabilir. Bu nedenle eşitliğin tanımını yaparken verili bir zaman diliminde, verili bir toplum için, bu toplumun kültürel özelliklerini, değer yargılarını, yazılı ve sözlü kurallarını, tarihsel gelişimini ve içinde bulunduğu çağda diğer toplumlar ile arasındaki etkileşimini göz önüne almak gerekmektedir.

En geniş anlamda eşitlik, adil yargılamayı, hakkaniyeti, insanlığı, ahlak ve hak kavramlarını düşündürür. Bu denli geniş bir kavram olan eşitlikle ilgili politikalar üretmek ve bu politikaları uygulamak için onun (eşitliğin) sınırlandırılması gereklidir (Tural, 2002, s.146). Herhangi bir alana özgü yapılacak bir eşitlik çalışmasında kavramın anlamlarından uygun olanların seçilmesi ve sınırlandırmanın buna göre yapılması için ilk olarak eşitliğin içinde barındırdığı anlamların irdelenmesi ve bu anlamların sınıflandırılması da sınırlandırmanın uygun şekilde yapılması için bir gerekliliktir.

Eşitliğin sözlükte görülen ilk ve en genel anlamı iki ya da daha çok şeyin birbirine eşit olma halidir. (Püsküllüoğlu, 1975, s. 156). Bununla birlikte kanunlar yönünden insanlar arasında ayrım bulunmaması hâli ve bedenî, ruhî, başkalıkları ne olursa olsun, insanlar arasında toplumsal ve siyasî haklar yönünden ayrım bulunmaması durumu (TDK, 1988, s.472) biçiminde anlamlara ulaşmak mümkündür.

İlk bakışta birbirine benzer olarak görünen bu tanımların arasındaki temel fark eşitliğin kendi içinde barındırdığı ikiliktir. Bu ikiliğin bir yanında eşitliğin nicel açıklaması vardır. Buna göre eşitlik, salt sayısal bir eşitliği ifade eder. Bu düzlemdeki eşitliğin ölçülmesi ve değerlendirilmesi kolaydır. İkiliğin diğer yanında bulunan

eşitlik tanımı ise kişiden kişiye, tarih dönemlerine, kültürlere, toplumların değer yargılarına ve benzeri etkenlere göre değişen karmaşık özellikler taşımaktadır. Her tarihsel dönem ve her toplum kendine ait üretim biçimleri ve değerlerin yansıması sonucu farklı eşitlik anlayışları içermiştir. Antikçağ için vatandaşlar arası eşitlikten söz edilirken, Ortaçağ için "tanrı önünde eşitlikten", burjuva devrimi sonrası "yasa önünde eşitlikten", sanayi devriminden sonra da, kanun önünde eşitliği tamamlayan ve sosyal devletin ürünü olan "fırsat eşitliğinden" söz edilebilir (İnceoğlu, 2001, s.42).

Eşitliğin bu ikili anlamına yönelik en erken çıkarımlar Aristoteles (2017) tarafından yapılmıştır. Aristoteles'e (2017) göre iki tür eşitlik vardır. Birisi sayısal eşitlik, diğeri ise değer bakımından eşitliktir. Büyüklük ya da nicelik bakımından eşitliğin, eşit ve aynı olanı vurguladığını belirtmek için Aristoteles (2017) sayısal eşitlik terimini kullanmaktadır. Değer bakımından eşitlikleri ifade etmek içinse "oransal eşitlik" terimini geliştirmiştir. Aristoteles'in (2017) değerler bakımından eşitlik ifadesi ile anlattığı, eşitlik algısındaki farklılıklardır. Bir durumda eşit olarak görünenin bir başka durumda eşit olarak görünmemesi ya da bir dönem eşit olarak düşünülen bir uygulamanın bir başka zaman diliminde eşit olarak görünmemesi değerler bakımından eşitlik anlayışına bağlıdır. Aristoteles (2017) bunu ifade ederken adalet kavramını örnek olarak vermiştir. Aristoteles'e (2017; s: 158 – 159) göre insanlar mutlak adaletin "oransal adalet" olduğunu düşünseler de onun değeri üzerinde anlaşamamaktadırlar. Kimilerine göre insanlar bir açıdan eşitse her açıdan eşit olmalı, kimilerine göre ise insanlar bir açıdan diğerlerinden üstünse her konuda diğerlerinden üstün olmalıdır.

Aristoteles (2017), bu tanımlarında eşitliği iki farklı başlık altında toplayarak ilk tanımında eşitliği nicel boyutu ile ele almıştır. İkinci tanımında ise eşitliği adalet üzerinden tanımlamıştır. Bu tanım eşitliğin bir kavram olarak sadece sayısal bir eşitlik olarak değil, geçmişten günümüze kadar içinde adalet, hak, vicdan, sağduyu, hakkaniyet ve hatta ahlak gibi farklı kavramları barındırdığına işaret etmektedir. Aristoteles'in (2017) toplumların eşitlik algılarına uygun şekilde yönetilmelerine yönelik ifadesi de toplumdan topluma adalet, hak, hakkaniyet, sağduyu, vicdan ve ahlak gibi değerlerin farklılıklar göstermesi ve bu yüzden toplumların bu değerlerine uygun şekilde monarşi, demokrasi, oligarşi gibi farklı yönetim biçimlerinden kendilerine uygun olan ile yönetilmesi anlamına gelmektedir.

Eşitliğin nicel anlamının dışında kalan ve bireylerin algılarında farklı konumlara yerleşen *soyut eşitlik* tanımının kendi içindeki çelişkilerini tarihte Sofistlere kadar geri giderek gözlemlemek mümkündür. İnsanı merkeze alan ve bu nedenle hakikatin kişiden kişiye değiştiğini ifade eden sofistlere göre doğa yasaları ile insanların yarattığı yasalar arasında karşıtlık söz konusudur. Bu karşıtlık içinde doğa yasalarını insan yapımı yasaların üzerinde tutan sofistlerin bir kısmı doğada insanın eşit olduğunu savunurken, bir kısmı ise doğada da insanlar arasında güç ayrımı olduğunu ifade etmişlerdir (Gökberk, 1974; s:53).

Henüz yabanıl haldeki ilkel insanın eşit olup olmadığına ilişkin tartışma sonraki filozoflarda ve bilim insanlarında da tanımlama konusunda farklılıklar yaratmaktadır. İnsanın doğal haldeyken ya da doğuştan itibaren eşit olduğunu savunan fikirler olduğu gibi tam tersi olacak şekilde, insanların hem doğal halinde hem de doğuştan eşit olmadıklarına yönelik düşünceler de vardır. Eşitliğin tanımının yapılmasına ilişkin tartışmalar da insanın köklerindeki eşitliğin bilinmezliği nedeniyle iki akım halinde ilerlemiştir. Tartışmanın bir yanında insanların doğal hallerinde eşit olduklarını ancak sonradan eşitsizliklerin baş gösterdiğini ifade eden düşünceler varken, diğer ucunda insanların doğuştan ve doğal olarak eşit olmadıklarına yönelik düşünceler bulunmaktadır.

Montesquieu insanların doğuştan eşit olduklarını, ancak bu eşitliğin devamlı olamayacağını düşünmektedir; çünkü toplum insanlara eşitliklerini kaybettirmektedir. Bununla birlikte, kanunlar yoluyla yeniden eşitliğe ulaşmak mümkündür. Düzenli demokrasileri diğer demokrasilerden ayıran en önemli özellik, vatandaşlar arasında gerçek eşitliğin yerleşmiş olmasıdır. Gerçek eşitlikten kasıt, toplumda buyuracak kişilerin olmaması değil, buyuracak kişilerin diğer kişilere eşit olmasıdır (Önür, 2013, s. 24).

Rousseau'nun (2002) eşitlik düşüncesi - her ne kadar adını bu biçimde telaffuz etmemiş olsa da - yabancılaşma düşüncesi ile paralellik göstermektedir. Rousseau'nun (2002), insanın doğa insanı halinden toplumsal insan haline dönüşmesi ile kendisine yabancılaştığına ilişkin düşüncesine göre insanın ilerlemesi aslında bir bakıma kendisinden ödün vermesi ve bazı özelliklerini de kaybetmesi anlamına gelmektedir. Her ilerlemenin aynı zamanda gerileme ve her gerilemenin aynı zamanda bir açıdan ilerleme olduğuna yönelik diyalektik düşüncesi ile Rousseau (2002), doğa insanı halindeyken eşit olan insanın toplumsal hayata geçmesi ile eşitliğini kaybettiğini ifade etmiştir. Rousseau'nun (2002 s.119) bu

düşüncesi temelde doğa halindeki insan ile uygar insanın karşılaştırılmasından yola çıkmaktadır. Bu karşılaştırmaya göre sosyal eşitsizlik insanın insana zorla hükmetmesi olarak açıklanmıştır. Rousseau (2002) doğa halinde insanlar arasında eşitlik olduğunu ifade ederken buna örnek olarak insanların aynı besini almalarını, aynı tarzda yaşamalarını ve aynı etkinlikleri yapmalarını vermiştir. Uygarlaşma ile bu sayılan durumların değiştiği açıktır. Buna göre bir insanın diğerini sömürmesi eşitsizlikse, özel mülkiyetin olmaması eşitliktir.

İnsanların doğa halindeyken eşit olduklarını ve aralarında doğuştan bir eşitsizlik olmadığını ifade eden görüşler, eşitliğin yerleşik hayata geçilmesi ve işbölümü ile birlikte ortaya çıkan özel mülkiyet nedeniyle eşitsizliğe dönüştüğünü ifade etmektedirler. Bu nedenle eşitsizliğin tarih çizgisinde başlangıç noktası olarak özel mülkiyetin ortaya çıkması alınabileceği gibi eşitsizliklerin çağlar boyunca devam etmesini olanaklı kılan etkin gücün de işbölümü olduğunu ifade etmek mümkündür.

İş bölümü konusundaki alan yazın incelendiğinde bu alanda en kapsamlı çalışmaları yapan düşünce insanları olan Marx (2017) ve Durkheim'in (2018) bu kavramı Smith'in (1997) tanımlamalarından yola çıkarak ele aldıklarını ifade ettikleri gözlenmektedir. Smith'in (1997) işbölümü kavramı, genel kullanımından farklı olarak sadece bir işin ortaya çıkarılabilmesi için insanların birlikte hareket etmeleri ya da yardımlaşmaları anlamına gelmemektedir. Benzer şekilde zor bir işin altından kalkmak için gereken insan gücünün bir araya gelmesi de Smith'in ifadesindeki iş bölümünü yansıtmamaktadır.

Smith (1997, s.25), iş bölümünün insanların mal değişimi, takas, bir şeyi bir başka şey ile mübadele etme eğiliminin zorunlu sonucu olduğunu ortaya koymaktadır ki bu nedenle iş bölümü bilinçli bir eylem değildir. İlkel çağlardan günümüze kadar insanların üretim yaptıkları her dönemde gelişerek devam eden iş bölümünün temelinde yardımlaşmak yerine üretimi artırmak, daha fazla ürüne sahip olmak ve daha fazla şeyi takas edebilecek güce ulaşmak arzusu yatmaktadır. Bu nedenle Smith (1997) bir tavşanı yakalamak için işbirliği yapan tazıları örnek vermiş ve bunun bir iş bölümü olmadığını ortaya koymuştur çünkü işbirliği içinde olan iki hayvan arasında bir sözleşme olması söz konusu değildir. Bu durumda Smith'in tanımladığı iş bölümünün ilk şartı, taraflar arasında bir sözleşmenin ya da üretim miktarını ve üretim performansını artırmak için bir anlaşmanın yapılmış olmasıdır.

Smith (1997, s.20) iş bölümünün üretim ile ilişkisini ifade ederken de toplu iğne üretimi örneğinden yararlanmıştır. Bu örneğe göre bir tek toplu iğnenin üretilmesi için on sekiz işçinin çalışması gerekmektedir. Bu örnekte ifade edilen iş bölümü bir tek işin parçalara ayrılması ile çok sayıda insan tarafından yerine getirilmesi anlamına gelmektedir. Bunun hem küçük hem de büyük manifaktürlerde gözlendiğini ifade eden Smith (1997), aynı zamanda gelişmiş ülkelerde de iş bölümünün daha fazla görüldüğünü belirtmiştir. Smith'e (1997, s.20) göre işin parçalara ayrılarak birden çok kişiye paylaştırılması üretimin hızını ve miktarını artırmaktadır. Toplu iğne üretiminde verdiği örnekte de ifade edildiği gibi, iş bölümü yapılan bir iğne atölyesinde bir günde üretilen iğne miktarı, bir tek işçinin tek bir iğne ürettiği ve çok sayıda işçi bulunan bir atölyedekinden fazladır.

Smith (1997) insanların üretim yapmalarının ve takas etmelerinin de faydacı ve bencil bir tarafı olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre toplumsal iş bölümünün temelinde bireyin kendi ihtiyacını karşılama arzusu vardır. Smith (1997, s.25) kasap, biracı ve fırıncı örneklerini vererek bu kişilerin aslında kendi ihtiyaçlarını gidermek için yiyecek ve içecek ürettiklerini belirtmiştir. Smith'in (1997) bu çıkarımı üretimi de takas temeline yerleştirmektedir. Bu nedenle iş bölümünün sınırları da mübadele gücünün, bir başka ifadeyle pazarın, büyüklüğü ile sınırlıdır (A.g.e. s.28).

Smith (1997), bireylerin yetenekleri ile iş bölümü arasındaki ilişkiyi tanımlarken de bireylerin yetenekleri arasındaki farklılığın iş bölümünün nedeni değil, sonucu olduğunu ifade etmiştir. Bireyler yeteneklerine göre iş bölümünde kendilerine uygun rollere bürünmemektedirler, aksine iş bölümü nedeniyle yerleştirildikleri ya da yerleştikleri alandaki pratikleri ile belli yetenekleri keskinleşmektedir. Bireylerin doğuştan getirdikleri yetenekler anlamında aralarında büyük farkların olmadığını ifade eden Smith (1997, s.29), iş bölümü nedeniyle elde ettiği rolü yerine getirmekte olan bireyin, üretim pratiğini geliştirdiği ölçüde yeteneklerini keskinleştirebileceğini ve bu sayede pazardaki mübadele gücünün artacağını belirtmiştir. Smith'in (1997) bu tanımından anlaşılacağı üzere iş bölümü verim ve rekabet kavramlarını içinde barındırmaktadır ki bu rekabet içinde daha yüksek verim ile emek veren ve daha verimli üretim yapan bireyler daha üst basamaklara tırmanma, başka bir ifadeyle daha zengin ve güçlü olma fırsatına da sahip olabileceklerdir.

Rousseau'nun (2002) tanımındaki toplumsal hayatta iş bölümü, Smith'in (1997) tanımlarına paraleldir ancak Smith'ten (1997) farklı olarak Rosseau (2002) bu

türden bir iş bölümünün olumlu sonuçları olmadığını; hatta doğrudan eşitsizliğin kaynaklarından biri olduğunu ifade etmiştir. Rousseau'ya (2002) göre toplumsal hayata geçilmesi ile birlikte işçilik doğmuştur. Önceleri sadece beslenme amacı ile üretim yapan insanların, bir arada yaşamaya başlamaları ile birlikte teknolojide ilerlemeleri, doğrudan beslenme ile ilgili olmayan mesleklerin doğmasına neden olmuştur. Rousseau (2002) buna örnek olarak demirciliği göstermiştir. Demircinin üretimi doğrudan beslenme ile ilgili değildir ancak tarımsal üretim zaman içinde demircinin üretimine bağımlı hale gelmiştir çünkü demircinin üretimi tarım işini de kolaylaştırmaktadır. Rousseau (2002) doğrudan beslenme ile ilgili olmayan ama var olma amacı insanların işlerini kolaylaştırmak olan mesleklerin artması ile birlikte toplumsal anlamda bir dengesizliğin ortaya çıktığını belirtmiştir. Gıda üretme amacı taşımayan işçinin de karnının doyurulması gerekmektedir ki tarım alanında emek vermeyen işçi sayısın artması, beslenecek boğaz sayısının da artması anlamına gelmektedir. Tarım alanında çalışanların sayısı azalırken, işçilerinin sayısının artması ise üretilenin tüketilene denk gelmeyeceği anlamına gelmektedir. Rousseau (2002) bu nedenle ilerlemeye ve toplumsal hayata bağlı olarak işçi sayısının artmasının eşitsizliğin bir kaynağı olduğunu ileri sürmüştür.

Smith'in (1997) ve Rousseau'nun (2002) ifadelerinde görülen işbölümünün tarihsel süreci ise Engels (2019) tarafından detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. Engels'in (2019, s.178) tanımına göre ilk iş bölümü kadın ve erkek arasında olmuştur. Buna göre erkek avlanır, savaşır, balık tutar, besin hammaddesini ve bunun için gereken iş aletlerini sağlar. Kadın ise, evi çekip çevirir, giysi ve yiyeceklerin hazırlanmasını sağlar, yemek pişirir, dokuma yapar ve dikiş diker.

İlk büyük toplumsal iş bölümü ise ilerlemiş kabilelerin hayvan evcilleştirmeleri ile ortaya çıkmıştır. İlk hayvanın evcilleştirmesinden sonra bu hayvanın beslenmesi için tarım geliştirilmiştir. Tarımın insanlar için de besin sağlayacağının anlaşılmasından sonraki süreçte el tezgahları yoluyla bakır ve kalay kullanılarak bronz aletlerin yapılması aşamaları yaşanmıştır. Üretimin tüm kollarda – hayvancılık, tarla tarımı, el zanaatları – arttırılması, insanın iş gücüne, kendi geçimi için gerekli olandan daha fazla ürün elde etme yeteneği kazandırmıştır. Bu yeteneğe bağlı olarak soyun hane topluluğunun ya da aile üyelerinin günlük olarak yerine getirmesi gereken iş miktarı da artmıştır . Ailenin ya da soyun hanelerinin fazla üretim yapması ancak elde ettiği zenginliği tek başına çekip çevirememesinin doğal sonucu ise toprak ve hayvan sahiplerinin emek satın alması olmuştur. Sadece tek bir

ailenin bakımını gerçekleştiremeyeceği kadar çok tarlası ya da hayvanı olması halinde daha fazla ürün elde etmek için daha fazla iş gücüne ihtiyacı oluyordu ki bunun için satın aldıkları emek bir süre sonra toplumun iki sınıflı bir hale bürünmesine neden olmuştur. Engels'e (2018, s.179 - 181) göre bu sınıflar efendiler ve köleler ya da sömürenler ve sömürülenlerdir.

Artan üretime ve zenginliklere paralel olarak ikinci büyük iş bölümü ortaya çıkmıştır. Engels (2019, s.183) bu iş bölümünü tarımın zanaatlardan ayrılması olarak adlandırmıştır. Bir yandan artan köle sayısı ile üretim yapan ve üretim araçlarına sahip olan zenginler söz konusuyken, diğer yandan ticaret yapan ve üretimin gerçekleştirilmesi için alet üreten bir sınıf meydana gelmiştir (Engels, 2019). Her ne kadar çok katmanlı bir toplum yapısı olarak görülse de bu dönemde gözlenen temelde özgür ve köle ile yoksul ve zengin olan sosyal tabakalar olmuştur. Engels (2019, s.185) uygarlığın ise iş bölümünün üçüncü aşaması ile başladığını ifade etmektedir. Bu üçüncü aşama üretimle değil de yalnızca ürünlerin mübadelesiyle meşgul olan bir sınıfı – tüccarları – ortaya çıkarmıştır.

Engels'in (2019) ifadelerinde de görüleceği üzere toplumsal iş bölümünün üç temel aşamada gerçekleştiğini ifade etmek mümkündür. İlk emeğin herhangi bir nesle ile takas edilmesinden itibaren toplumda üretim araçlarına ve imkanlarına sahip olanlar, üretim araçlarını kullanarak sermaye sahibi için üretim yapanlar ve elde edilen ürünlerin ticareti ile meşgul olan tüccarlar toplumdaki iş bölümünün parçalarını teşkil etmişlerdir. Bunun dışında üretim esnasında da bir işbölümü söz konusu olmuş, Smith'in (1997) toplu iğne üretimi örneğinde de gözlendiği gibi, üretim süreci çok küçük parçalara ayrılarak işçilerin daha hızlı ve daha fazla üretmeleri sağlanmıştır. Buna bağlı olarak da toplumda işçi sayısı süratle artmıştır.

İşçi sayısının artması bir anlamda rekabetin de artması anlamına gelmektedir. Rekabetin artması ise işçiyi kendi emeğine bağımlı hale getirmektedir. Bu hem yabancılaşmanın hem de eşitsizliğin artmasına neden olarak gösterilmektedir. İşbölümünün çok olması işçinin aldığı ücreti düşürürken, işçinin de işine daha fazla bağımlı hale gelmesine neden olur. Bunun nedeni artan işçi sayısına bağlı olarak yapılan işin çok daha küçük parçalara bölünmesi ve işçi için de kolaylaştırılmasıdır. İşin bu şekilde küçük parçalara ayırılmasının nedeni üretimin hızını ve miktarını arttırmaktır. Bununla birlikte yapılan işin niteliği de azalmaktadır. Bir tek toplu iğneyi üretmek için bir işçinin ustalığına ihtiyaç varken, bir tek toplu iğneyi birden çok insanın meydana getirmesi için gerçekleştirilen tek düze ve makineleşmiş

hareketler hemen herkes tarafından gerçekleştirilebilecek işlemlerdir. Buna bağlı olarak işçilerin yaptıkları iş niteliksizleşir, işin değeri de düşer. Artık işçi yeri kolayca doldurulabilecek, yaptığı iş bir başkası tarafından da yapılabilecektir (Marx, 2017a, s.21).

Marx'a (2017a) göre de Smith'in (1997) ileri sürdüğü işbölümü olumlu sonuçlar doğurmayacaktır. Smith'in tanımladığı işbölümüne göre toplumdaki her birey sahip olduğu yeteneklere göre içinde yaşamakta olduğu topluma bir hizmet sunmaktadır ancak burada sözü edilen, toplum içinde yerine getirilmesi gereken işlerin iyi niyetli şekilde insanlar arasında paylaşılması ya da paylaştırılması yoluyla her bireyin eşit şekilde katkı verdiği ve sorumluluk aldığı bir işbirliği değildir. Marx'ın (2017a) iddiasına göre Smith'in (1997) teklif ettiği yeteneklerine göre tabakalara ayrılmış insanların, ihtiyaçlara cevap verdikleri ölçüde kazanımdan pay almalarıdır.

Smith'de (1997) olduğu gibi Marx'a (2017a) göre de işbölümünün temelinde insanların takas etme eğilimleri vardır. İnsanlar gereksedikleri hizmetlerin büyük bölümünü anlaşmayla, değiş tokuşla ya da satın alma yoluyla sağlar. Bu takas etme eğilimini gerçekleştirmek için takas etmeye değer herhangi bir şeyin de insanlarda bulunması gerekir. Daha fazla hizmete ulaşmak için de takas edebilecek daha fazla güce, beceriye ya da nesneye ihtiyaç duyulur. Marx (2017a) işbölümünün bu döngünün artarak devamını sağlamak için kullanıldığını ifade etmektedir. İşbölümü insanın güçlerinin ustaca kullanılmasıdır; toplumun üretimini – güçlerini ve zevklerini – artırır ama birey olarak ele alınınca her insanın yeteneklerini yağma eder ve azaltır (Marx, 2017a, s.139 – 141).

İşbölümüne ilişkin yukarıda yapılan tanımlar ve bu tanımların barındırdığı olumlu ve olumsuz sonuçlar Durkheim (2018) tarafından da ele alınmıştır. Durkheim'in (2018, s.67) iş bölümü düşüncesinin temelindeyse her bireyin bir tek yetenek alanına odaklanması, bu alanda uzmanlaşması, topluma da bu alanda katkıda bulunması yatmaktadır. Bu sayede her bireyin toplumda sorumluluk alarak kendi üzerine düşen işi yapmasını ve iş bölümünün bu sayede gerçekleşmesini öngörmüştür. Durkheim (2018) bunun gerçekleştirilmesinin yolunu da eğitim olarak ortaya koymaktadır. Durkheim'e (2018) göre eğitim günden güne uzmanlaşmaktadır ve her bireye toplumda aynı role hazırlanırmış gibi tek düze bir eğitim vermek yerine, onları yerine getirmeleri istenecek olan değişik işlevlere göre yetiştirmek gerekmektedir.

Durkheim de (2018) kendinden öncekiler gibi iş bölümü kavramının insanlık tarihi boyunca geliştiğini ifade etmiş, bir adım ileri giderek işbölümünü uygarlığın bir gereği olarak ortaya koymuştur. Durkheim'e (2018, s.76) göre iş bölümü, çalışanların üretim güç ve becerisini arttırmaktadır; toplumların düşünsel ve maddi gelişiminin zorunluğu gereğidir ve uygarlığın kaynağıdır. Öte yandan Durkheim (2018, s.77) uygarlığın ilerlemesiyle birlikte ahlaki bir çöküntünün, intihar ve suç vakalarının da arttığını ifade etmektedir. Bu nedenle iş bölümünün yeniden tanımlanması aşamasında ahlaktan uzak bir iş bölümü tasarımının gerçekleşmemesi konusunda uyarılarda bulunmaktadır. Buna bağlı olarak Durkheim'in (2018, s.82 – 83) tasarladığı iş bölümünün tanımı iki ya da daha çok kişi arasında bir dayanışma duygusu yaratmaktır. Durkheim (2018, s.87) bu noktada Smith'ten (1997) ayrılmaktadır. Ona göre işbölümünün en belirgin etkisi, bölünmeye uğrayan işlevlerin verimliliğinin artması olmayıp, onları dayanışma içine sokmasıdır. Durkheim'e (2018, s.232) göre iş bölümü sadece belli bir çevrede geçerli değil, toplumsal anlamda da uyumu sağlayan bir işleve sahiptir ki bu işlevin gelecekte durmadan büyüyeceğini tahmin etmektedir.

Durkheim (2018, s.310-311) toplumu oluşturan bireylerin farklı temellerden geldiklerini ifade etmektedir. Coğrafi koşullardan kültürel farklılıklara kadar pek çok neden ile insanların farklı işlevlerde uzmanlaştıklarını açıklamak için Darwin'in türler hakkındaki görüşlerine başvurmuştur. Buna göre toplumu oluşturan bireylerin birbirlerine benzer olmaları durumunda rekabetin ve türler arası çatışmanın artacağını ifade ederken, çok dar bir alanda birbirinden farklı türlerin çok ve çeşitli şekilde bir arada bulunabileceğini belirtmiştir. Buradan yola çıkarak iş bölümünün de bu farklılıklar üzerine şekillendiğini ortaya koymuştur. O halde belli bir bölgede insanların çatışma ve çekişme olmadan birbirleri ile iş bölümü yaparak yaşamaları için o alanda var olan türlerin çok çeşitli ve sayıca çok olması gerekmektedir. Durkheim (2018, s.37) iş bölümünün temelindeki takas kavramını da Smith'ten (1997) farklı biçimde ortaya koyarak aynı toplum içindeki insanlar arasında karşılıklılık, farklı toplumlar arasında ise takas olacağını ifade etmiştir. Bu durumda bir toplum içinde ihtiyaç duyulan tüm işlevler bireyler arasında paylaştırılmalıdır ki bu sayede meslekler birbirlerine zarar vermeden işlevlerini yerine getirebileceklerdir.

Durkheim (2018) ile Smith'in (1997) insana bakış açısındaki farklılık da bu tanımlamada belirgin hale gelmektedir. Smith (1997) insanları bencilce ve kendi çıkarları için üreten varlıklar olarak tanımlarken, Durkheim (2016) kendi iş bölümü

tanımında insanlar arasındaki iyi niyetten ve herkesin bir diğerinin ihtiyacını karşılamak için gönüllü olmasından söz etmektedir ki bu ahlaki seviyeye eğitim yoluyla ulaşılabileceğini ileri sürmektedir. Durkheim'e (2018, s.349) göre işbölümünün gerçekleşmesi için ortak bilincin esnek bir yapıya sahip olması ve bireysel farklılıkların hoşgörü ile karşılanması gerekir. Bireyin aynı anda hem ortak bilincin özelliklerini taşıması hem de kendine ait farklılıklarının olması sayesinde bireysel yetenekler uzmanlaşarak işlevsel hale gelmektedir. Mekanik uyum ise bireysel farklılıkları baskılayan ve herkesi tek tip hale getiren bir yapıya sahip olduğu için işbölümüne uygun değildir.

Durkheim (2018, s.406-407) her ne kadar ideal bir işbölümü tasarımı çıkarmış olsa da işbölümünün sağlıksız bir yönde ilerlediğini de ortaya koymaktadır. Buna ilk örneği emek ve sermaye alanından vermiştir. Orta Çağ'da işveren ve işçinin eşit olduğunu ve bu dönemden itibaren emek ve sermaye arasındaki makasın açıldığını öne sürmüştür. Buna bağlı olarak da ikisi arasında kavganın arttığını belirtmiştir. Durkheim (2018), Comte'un düşüncesinden yararlanarak hükümet ya da devletin bu dağılmaya karşı birleştirici bir rol üstlenmesi gereğini ifade etmiştir. Uzmanlaşmanın hem bireyselliği arttırarak insanlar arasındaki birliğe zarar verdiğini hem de emek ve sermaye arasındaki uçurumu derinleştirdiğini ifade etmek mümkündür. Uzmanlaşmanın bu olumsuz etkisi nedeniyle işbölümünün de sağlıksız bir hal alması ve toplumu sınıflandırması söz konusudur.

Durkheim'e (2018, s.412-414) göre işbölümünün sağlıklı ilerlemesi için temel gereklilik dayanışmadır. Farklı alanlarda uzmanlaşmış bireylerin işlev bakımından diğer bireylere bir katkı sağlaması ve kendi işlevini yerine getirirken bir başka işleve gereksinim duyması ile bireylerin birbirine yakınlaşması sağlanacaktır. Durkheim (2018) kendi yaşadığı dönemde bunun henüz gerçekleşmemiş olduğunu belirtmiştir. Uzmanlaşmanın sonucu olarak ortaya çıkan bireylerin birbirlerinden uzaklaşması ve toplumun birlik duygusundan kopması olguları ise tek başına hükümetlerin ve yöneticilerin koyacakları kurallar ile baskılanarak engellenebilecek mekanik süreçler değildir. Bireylerde dayanışma arzusunun kendiliğinden ve içten olmaması halinde hükümetlerin, devletlerin, yöneticilerin, yasaların ya da kuralların sağlıklı bir işbölümü yaratması mümkün değildir.

Durkheim (2018, s.429) işbölümü ile ilgili ikinci sağlıksız durumu ise bireylerin kendi yetenekleri ile örtüşmeyen işlevleri üstlenmeye zorlanması olarak açıklamıştır. Sınıflar arası çatışmaların da nedeninin bu olduğunu belirten

Durkheim'e (2018) göre alt sınıflarda olan bireyin, üst sınıflar ile çatışmasındaki neden, söz edilen bu bireyin aslında alt sınıfa ait olmaması ya da kendisinin daha üst bir sınıfta olması gereğine olan inancıdır. Durkheim (2018) her bireyin yeteneklerine uygun bir sınıfa dahil olması ile bu çatışmanın da ortadan kalkacağına inanmaktadır.

Hem işbölümünü kaçınılmaz olarak gören hem de işbölümünü uygarlığı eşitsiz bir çehreye bürüyen araç olarak tanımlayan fikirlerin ortak noktası işbölümünün herhangi bir insan topluluğunu tabakalı bir toplum haline getireceğini ifade etmeleridir. Bu tabakalar farklı filozoflar tarafından farklı şekillerde ifade edilmişlerdir. Toplumu fakirler, orta sınıf ve zenginler olarak üç katmanda ele alan ve yönetim şekillerini bu grupların popülasyonuna göre belirleyen Aristoteles (2017, s.176), eşitler arasında eşitlik kavramını hem adil hem de yararlı bulmuştur ancak bunun ön koşulu, verilen toplumda çok sayıda vatandaş olmasıdır. Demokrasinin doğru bir yönetim şekli olarak belirlenmesi için sınıflı bir toplum olması, bu toplumda insan sayısının fazla olması ve bu insanlar arasında eşitlik grupları olması gerekmektedir. Aristoteles (2017) her ne kadar toplumsal tabakalaşmada üç sınıflı bir yapıyı önerse de ve orta sınıfın popülasyondaki oranının yüksek olmasını bir gereklilik olarak ifade etse de hem Aristoteles'in kendisi hem de ondan önce ve sonra gelen filozoflar bu tabakalaşmayı iki kutuplu olarak ele almışlardır. Bu durumda kutuplaşma yönetenler ve yönetilenler (Platon, 2019), zenginler ve fakirler (Aristoteles, 1998), ezenler ve ezilenler (Freire, 2018) ya da sermaye sahipleri ve işçiler (Marx, 2017a) gibi gruplar arasındaki çatışma olarak ele alınmıştır.

Tabakalı bir toplumun bir kez kabul edilmesinden sonra bireyler arasında tam bir eşitliğin sağlanmasına yönelik düşünceler de ortadan kalkmaktadır. İnsanların doğuştan ve doğal haldeyken eşit olduklarına inanan filozoflar, eşitsizliğin yerleşmesinden itibaren dikkat odaklarını eşitsizliğin yıkıcı etkilerinin nasıl giderileceğine çevirmişlerdir. Rousseau (2002) insanlar arasında kusursuz bir nicel eşitliğin olmayacağını kabul etmektedir. Bununla birlikte kavramların kaynaklarına bakıldığında temelde zıtlıkların olduğunu gözlemek mümkündür. Buna göre zengin olmanın temel koşulu bir başkasının da fakir olmasıdır. Rousseau'ya (2002) göre zenginler ve güçlüler kendilerinden başkasının zengin ya da güçlü olmasını istemezler çünkü onların mutluluklarının kaynağı kendilerinin zengin ve güçlü olmaları değildir. Zengin ve güçlü insanların mutluluklarının kaynağı başkalarının yoksul ve zayıf olmasıdır. Bu nedenle gücü elinde tutan insanların eşitlik düşüncesine karşı çıkacaklarını ifade etmiştir.

Herkesin zengin olduğu bir toplumda aslında hiç kimse zengin değildir. Bireylerin zenginlik algılarını yaratan kendi sahip oldukları değil, başkalarının sahip olmadıklarıdır. Bu durumda bireylerin kendilerini başkaları ile kıyaslamaları sonucunda kendilerine biçtikleri değer ve bu değerin konumsal olarak diğer bireylerden yüksek olması yönündeki hırsları, eşitliğin sağlanamamasında en temel etkendir. Rousseau (2018), bu durumun getirdiği toplumsal eşitsizliğin toplumsal hayattaki huzursuzlukların da kaynağı olduğunu görmüş ve önerdiği toplumsal sözleşmede buna çare aramıştır.

Toplumda zenginler ile fakirler arasındaki farkın kapanması gerektiğini düşünen Rousseau (2018) eşitliğin yasalarca korunma altına alınması gerektiğini ifade etmiştir. Rousseau (2018, s.49) eşitlik sözcüğünden güç ve zenginlik derecelerinin herkes için kesinlikle aynı olmasını değil, bu gücün hiçbir zorbalığa kaçmaması ve ancak mevki ve yasalar gerektirdikçe kullanılması, varlık bakımından da hiçbir yurttaşın ne başkasını satın alacak kadar zengin ne de kendini satmak zorunda kalacak kadar yoksul olmaması gerektiğinin anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu da büyüklerin mal-mülk ve saygınlık, küçüklerin de cimrilik ve açgözlülük bakımından ölçülü olmalarını gerektirir.

Sınıflı bir toplumun varlığını kabul etmek ve eşitsizliğin ussallaştırılması tekliflerinin yanı sıra eşitliğin sağlanmasının ve toplumsal sınıfların ortadan kaldırılmasının gereğini ifade eden görüşler de eşitlik tartışmaları içinde yer almaktadır. Engels'e (2019, s.68) göre eşitlik toplumsal sözleşmenin bir gereğidir. Sözleşme yapmak için kişilikleri, eylemleri ve mülkleri üzerinde özgürce tasarrufta bulunabilen ve birbirlerinin karşısında eşit haklara sahip olarak durabilen insanlar gerekir.

Engels'in (2019) bu tanımı var olan durumu ifade etmekten çok ütopik bir toplum yapısını tarif etmektedir. Mevcut durumu kökten değiştirmeyi hedefleyen bu ütopik noktaya ulaşılmasını imkânsız gören ve var olan durumda eşitsizliklerin yıkıcı etkisini gidermek isteyen filozofların çıkış yolu ise sınıflar arasındaki eşitlik algılarının kabullenilmesi için çareler aramak olmuştur. Nicel olarak eşitliğin sağlanamadığı durumlarda, nicel eşitsizliklerin ussallaştırılması için eşitler arasında eşit uygulamalar çeşitli zeminlere oturtularak eşitsizliklerin toplumsal tepkilere neden olmasının engellenmesi arzu edilmiştir çünkü eşitsizlik er ya da geç kutuplar arasındaki uçurumun açılmasına ve en nihayetinde toplumsal çatışmalara neden olmaktadır.

Aristoteles'e (2017) göre isyanların temelinde eşitsizlik vardır. Çünkü insanlar eşit olana ulaşma çabası içinde gruplara ayrılırlar. Bu türden gruplaşmaların sonucunda toplumsal sorunların baş göstermesi, isyanların yaşanması, istikrarsız ve huzursuz bir ortamın ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu huzursuzlukları ortadan kaldırmak ve eşitlik algısını yükseltmek üzere yatay eşitlikler işe koşulmuştur. Aristoteles (2017) yatay eşitlik kavramının da ipuçlarını vermiştir. Eşitlik demek herkes için her şeyin eşit olması değil, benzer durumda olanların eşit olması demektir (Aristoteles, 2017; s.244).

Tural'a (2002) göre yatay eşitliklerin ortaya çıkmasındaki etken bireylere farklılıklarından dolayı farklı şekilde davranılması, dağılımdan farklı oranlarda pay verilmesi ya da farklı uygulamalara tabi tutulmalarıdır. Yatay eşitlik, malların, hizmetlerin veya belli bir yükün dağılımında adalete karşılık gelmektedir (Tural, 2002, s.153). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere bir eşitlik türü olarak yatay eşitlik, içinde adalet kavramını barındırmaktadır. Adalet kavramının eşitlik tanımının içine dahil olmasındaki neden ise toplumları oluşturan bireylerin eşitlik elde etmeye yönelik istekleridir. Bu isteğin bir sonucu olarak bireylerin herhangi bir dağılımdan ne kadar pay alacaklarının anlaşılması için gereklilikler tespit edilerek dağılım ve dağıtım nicel olarak eşit yapılmamış olacaktır ancak ihtiyaca uygun olacak şekilde ve kamu vicdanında bir rahatsızlık uyandırmayacak şekilde gerçekleştirilmiş olacaktır. Tural (2002) bireylere yapılacak dağıtımda rol oynayan bu gereksinimleri "girdi" olarak tanımlamaktadır. Tural (2002, s.154) belli ölçütlere göre oluşturulmuş gruplar arası eşitliği sağlamada girdileri dikkate almanın anlamlı bir ölçüt olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

Yatay eşitliğin diğer ucunda ise "çıktılar" bulunmaktadır. Eşitler arası eşitliklerden elde edilenlerin bireyler tarafından kullanılması, tüketilmesi, değerlendirilmesi ve benzeri uygulamalarından sonra ortaya çıkan sonuçların ne kadar eşit olduğunun anlaşılmaya çalışılması ile çıktılarda eşitlik ortaya çıkmaktadır. Tural'a (2002) göre bu çıktıların değerlendirilmesi güç olduğu için eşitliği çıktılarda sağlamak da zordur. Bir başka deyişle, bireyler arasındaki eşitliği sağlamak için girdilerde adaleti sağlamak ve yatay eşitlikler oluşturmak da kusursuz bir eşitlik düzeyine ulaşılmasına olanak vermeyebilecektir.

Bireyler arasında kusursuz bir eşitlik inşa edilmesinin güçlüğüne Freire (2018) farklı bir bakış açısı eklemiştir. Freire (2018) toplumu ele alırken iki kutuplu bir tabakalaşma görüntüsü oluşturmuş ve bu tabakaları ezenler ve ezilenler olarak

isimlendirmiştir. Freire (2018) ancak ezen ve ezilen karşıtlığının ortadan kalkması ve tüm insanların özgürleşme yolunda dayanışma içinde olması halinde yeni insanın ortaya çıkacağını savunmuştur. Başka bir ifadeyle eşitlik hem özgürleşmenin hem de yeni insanı inşa etmenin reçetesidir. Freire'ye (2018) göre yeni insan oluştuğunda ve bireyler eşit hale geldiklerinde (ezen ve ezilen karşıtlığı ortadan kalktıktan sonra) geçmişin ezenlerinin algıladıkları eşitlik düşük olacaktır. Ellerindeki lüksler alındıktan sonra her birey eşit olsa bile geçmişin ezenlerinin alışık oldukları düzen bozulduğu için eşitlik algılarının düşük olacağını öngörmek mümkündür. Kendini bir diğer bireyden üstün görmeye alışık olan birey, bu üstünlüğü kaybettiği zaman tüm hakları diğerleri ile aynı olsa bile mağduriyet ve haksızlık algılayacaktır. Freire'nin (2018) tanımına göre bireyin eşitlik algısı, kişinin kendisini başkaları ile kıyaslamasından çok kendisini konumlandırdığı yer ile ilgilidir. Bu durumda hak ettiğinden daha azını aldığını düşünen kişi diğerlerinden daha fazlasını alsa bile eşitlik algısı düşük olacaktır. Freire'nin (2018) bu çözümlemesinden, eşitliğin nicel olarak ölçülmesinden çok bireylerin eşitlik algılarının anlaşılması için tutumlarının ölçülmesinin bir gereklilik olarak ortaya çıktığını ifade etmek mümkündür. Bu durumda insanların neye ve ne kadar çok sahip oldukları değil, sahip olduklarını ne kadar eşit olarak yorumladıkları eşitlik algılarının da bir açıklaması olacaktır.

Freire'nin (2018) bu iddiasına Atina Devleti örnek olarak gösterilebilir. Aristoteles'in (1998) aktardığı şekliyle İsa'nın doğumundan önceki dördüncü yüzyılda yaşayan Yunanlıların, Solon yasalarının getirilmesinden önce ve sonra yaşadıkları olaylar ezenler ve ezilenler açısından toplumsal düzendeki değişiklikleri ne kadar eşitlik olarak algıladıkları hakkında fikir vermektedir. Atina Devletinde zenginler ve fakirler arasındaki eşitsizlikler katlanılmaz bir biçimde artmıştır; öyle ki fakirler borçlarına rehin olarak kendi bedenlerini sunmak zorunda kalmış, borçlarını ödeyemedikleri hallerde köle olarak satılmışlardır. Zenginlerin topraklarını işleyen yoksullara elde edilen ürünün ancak altıda biri verilmekte, geriye kalanı ise kira bedeli olarak toprak sahiplerine bırakılmaktadır. Devletin sınırları içindeki topraklar da az sayıda insanın elinde bulunmaktadır. Zenginler ve yoksullar arasındaki makas açılınca bu iki grup arasında şiddetli çarpışmalar yaşanmaya başlamıştır. Bu çatışmaların ve huzursuzlukların giderilmesi için Solon'a çok büyük yetkiler verilmiştir. Solon bu yetkileri kullanarak yasalar üretmiş ve zenginler ile yoksulların uzlaşmasına gayret etmiştir. Yoksullar, Solon yasalarından mevcut toprakların yeniden ve eşit şekilde dağıtılmasını beklemektedirler. Öte yandan zenginler de

çatışmalardan önce sahip oldukları zenginliğe dokunulmamasını ummaktadırlar. Solon, her iki tarafın da istediğini yerine getirmemiş, bunun yerine her iki tarafın isteklerinden feragat edecekleri bir düzen getirmiştir. Çatışmanın uzlaştırılmasında iki tarafın da ödün vermiş olması hiç kimseyi memnun etmemiştir; zenginliklerinin ve haklarının bir kısmını kaybeden zenginler ve zenginlerin ellerindekinden arzu ettikleri kadar çok pay koparamayan yoksullar sonuçta Solon'a düşmanlık beslemişlerdir (Aristoteles, 1998, s. 23-25). Bu örnek eşitlik algısının beklenti ile arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Freire'nin (2018) tanımladığı gibi eşitlik, kişilerin ondan ne beklediği ile ilgilidir.

Eşitliğin doğal halde ve doğuştan her insan için söz konusu olmadığına yönelik bakış açıları ile ele alındığı ikinci tür eşitlik tanımlamalarında ise bireyler arasındaki farklılıklar tartışmaların merkezine yerleştirilmektedir. Turner (2013) eşitliği tanımlarken insanlar arasındaki farklılıklardan yola çıkmıştır. Doğada bulunan farklılıklar gerçekte eşitsizlik değildir. Bu farklılıkların bireylerin değerlendirme ve derecelendirme süzgeçlerinden geçmesi ile farklılıklar *eşitsizliğe* dönüşmektedir.

Bir insanın mavi, diğerinin ise kahverengi göz rengine sahip olması bir eşitsizlik değil, bir farklılıktır. Mavi gözün daha az bulunduğu bir toplumda mavi gözün daha güzel olduğuna yönelik bir değerlendirme ve derecelendirme ise mavi ve kahverengi göz renklerinde bir eşitsizliği meydana getirir. Bu durumda mavi göz rengine sahip olmak bir üstünlük belirtisi iken kahverengi göz rengi sıradanlık ya da aşağılık sembolüne dönüşeceği için doğal farklılık bir eşitsizliğe dönüşür. Bu örnekte olduğu gibi pek çok farklılık toplumların genel kabullerinden, normlarından, kültürel özelliklerinden ve onaylamalarından geçerek eşitsizlik olarak algılanmaya başlanır. Doğal farklılıkların eşitsizlikler haline gelmeleri ise güç ayrımlarına da neden olmuştur.

Durkheim (2018) insanların doğuştan getirdiği farklılıklar arasında en çok yetenek farklılıkları üzerinde durmuştur. İnsanların yetenekçe eşit değerde olmamalarının, onların toplum içindeki durumlarının da eşitsiz olmasına yol açacağı kuşku götürmez (Durkheim, 2018; sf: 437). Durkheim (2018) bu nedenle eşitsiz gruplar arasında toplumsal sözleşmelerin tek başına yeterli olmayacağını, güçlü olanın zayıf üzerinde hegemonyasının olmaması için bu sözleşmelerin üst bir kurum tarafından denetlenmesini ve haksızlıklar yaşandığında şiddete ve baskıya varacak önlemler alınması gerektiğini ifade etmiştir. Durkheim'in (2018) bu tanımlamasından

da bireyler arasında kusursuz bir eşitlik olamayacağı anlaşıldığı gibi eşitliğin o ya da bu şekilde sağlanmasının da bir gereklilik olduğu ve hatta bu eşitliğin kendiliğinden sağlanamaması halinde yasaların ve toplum sözleşmelerinin devreye girmesinin gerekliliği belirtilmiştir. Durkheim (2018) toplum sözleşmelerinin ve yasaların eşitliği sağlamada yetersiz kaldığı durumlarda şiddete varan önlemlerin alınmasını bile meşru görmüştür.

Öte yandan Durkheim'in (2018) eşitlik tanımlaması nicel olmaktan bir hayli uzaktır. Durkheim'e (2018) göre toplumlarda yeteneklere ve işlevlere göre daima sınıflar olacaktır. Bu nedenle Durkheim'in (2018, s.430 - 431) eşitlik tanımı her bireyin ait olduğu sınıfın doğru tayin edilmesi ve kimsenin ait olmadığı bir sınıfta bulunmamasıdır. Buna göre sınıflar dahilinde eşitler arası bir eşitlik, sınıflar arasındaysa örgütlü bir rütbeleşme söz konusudur. Durkeheim'in (2018) eşitliği sağlamakla ilgili iddiası ise eşitsizliği algısal olarak ortadan kaldırmaktır. Hiç kimsenin eşitsizlik algılamadığı bir toplumda herkesin eşit olacağına ilişkin inancı nedeniyle sınıfların doğru tayin edilmiş bireylerden teşkil edilmesi halinde, fiziksel olarak sınıflar arasında bir eşitsizlik olsa da bireylerin eşitlik algısının yüksek olacağını öngörmüştür. Görüntü itibariyle tabakalı bir toplum yapısı devam etse de insanların şikâyet etmedikleri bir eşitsizliğin, eşitlik olduğu sonucuna varmıştır.

Durkheim (2018), tabakalı toplum yapısının risklerinin ve bireylerin eşitlik algılarının önemini görmüş ve tabakalı toplumdaki eşitsizliklerin yaratabileceği sorunların üstesinden gelmek için "kavganın dış koşullarında eşitlik" düşüncesini öne sürmüştür. Sanayileşmenin etkisi ile sonradan fırsat eşitliği olarak ifade edilecek olan bu düşünceye göre toplum, çok elverişsiz durumda olanları değişik yollarla destekleyerek ve o durumdan çıkmalarına yardım ederek eşitsizliği elden geldiğince azaltmaya çalışır ve böylece kendini bütün yeteneklilere gelişme ortamı sağlamakla yükümlü gördüğünü, kişisel olarak hak edilmiş olmayan bir aşağılık durumunu haksızlık saydığını gösterir. Bu çözümlemelerden anlaşılacağı üzere Durkheim'in (2018, s. 432) eşitlik tanımı işbölümündeki ilerlemeler, tersine bir biçimde, durmadan artan bir eşitsizliğe yol açtığından, kamu vicdanının bir zorunluluk saymakta olduğu eşitlik ancak kavganın dış koşullarında eşitlik olarak ifade edilebilir.

Durkheim'in (2018) kavganın dış koşullarında eşitlik olarak ifade ettiği ve bireylerin yeteneklerine göre toplumda ait oldukları sınıflara yerleştirilmesi düşüncesi, sanayileşmenin etkisi ile sosyal sınıflar arasında eşitliğin sağlanması için

ileri sürülen fırsat eşitliği düşüncesi ile aynıdır. Yükselen suç oranı, hastalıklar, çocuk gebelikleri, obezite, sosyal dayanışmanın azlığı ve benzeri birçok sosyal sorun için yükselen eşitsizliği suçlu olarak görmek mümkündür (Atkinson, 2018, s.11). Sanayileşmenin artması ile birlikte eşitsizliklerdeki yükselme hemen hemen her ülkede özellikle 1914 ile 1945 yılları arasında yoğunlaşmaktadır (a.g.e., s.50). Artan eşitsizliklerin ortaya çıkardığı sonuçların ağır faturası nedeniyle eşitlikler üzerinde daha fazla durulmuş ve sosyal tabakalar arasında fırsat eşitliği kavramı bir çözüm olarak belirmiştir. Fırsat eşitliği en basit tanımı ile toplumdaki her bireyin her konuma gelebilme hakkına sahip olması olarak ifade edilebilir. Atkinson (2018, s.10) fırsat eşitliğini herkesin eşit bir başlangıç noktası olması gerekliliği ile ifade etmiştir. Diğer yandan fırsat eşitliği tek başına toplumsal eşitsizliklerin giderilmesi ya da azaltılması için yeterli değildir. Fırsat eşitliğinin arzu edilen eşitlik seviyesine yaklaşması için şartlarda ve sonuçlarda da eşitlik olması gerekir.

Atkinson (2018) fırsat eşitliğini iki başlık halinde incelemiştir. Buna göre rekabetçi olan ve rekabetçi olmayan fırsat eşitliklerinden bahsetmek mümkündür. Rekabetçi olmayan fırsat eşitliği, toplumsal eşitliğin sağlanmasında sağlıklı bir yolken, eşitsizlikler rekabetçi fırsat eşitliği ile ortaya çıkmaktadır. Rekabetin sonucunda farklı boyutlarda ödüllerin bulunduğunu ve bireylerin bu rekabet içerisindeki çabalarının sonucunda farklı boyutlardaki ödüllere ulaşacaklarını ifade eden Atkinson (2018), fırsat eşitliğinin bu türünün sonuçlarda eşitsizliğe yol açacağını belirtmiştir. Bu durumda şartlarda ya da fırsatlarda eşitliğin sağlanması da sonuçlarda eşitsizlik oluşması önünde kesin önlemler değillerdir. Atkinson (2018) eşitliğin sağlanması için bir koşul daha ileri sürmüş ve rekabetçi bir yaklaşımın ortadan kaldırılmasını eşitlik için gerekli görmüştür.

Bottomore'a (1990) göre eşitlikçi düşünceye sahip kişiler her bireyin birbirinin aynısı olduğu gibi bir düşünceye sahip değillerdir. Bireyler arasındaki farklılıkların eşitsizlik olarak yorumlanmasına neden olan değerlendirme ve derecelendirme özelliklerinin sonuçları olarak toplumsal hayatta ortaya çıkan sorunları gidermek eşitlik talebinin temelini oluşturmaktadır.

Bottomore (1990, s.131) eşitlik talebini haklı gösteren iddiaları üç grup olarak ele almıştır. İlkin, bireysel farklılıklarına karşın, insanlar bazı özsel yönlerden büyük ölçüde birbirlerine benzemektedirler. İnsanların arasındaki farklılıklar türsel değil, bir derece sorunudur. Bireysel niteliklerin çeşitlilik alanı görece dardır ve bu alanın ortalarında bir yığışım vardır. Eğer insanlar arasındaki farklılık türe dayalı olsaydı,

yani bir uçta yabanıl hayvanlar diğer uçta da melek ya da tanrı benzeri varlıklar olsaydı o zaman eşitsizlik davasının olgusal dayanaklarından biri ortadan kalkardı. İkinci olarak, insanlar arasındaki bireysel farklılıklar ile toplumsal farklılıklar birbirinden ayrı şeylerdir. Üçüncüsü, eşitlik ya da eşitsizlik, insanların basitçe kabul etmek zorunda oldukları doğal bir olgu değil, toplumsal bir olgudur. Eşitliği seçmemizin altında, zaten öyle olması gerçeği değil, eşitliğe ulaşmak için uğraşmanın daha imrenilecek bir toplum yaratabileceği biçimindeki mantıksal iddia yatar.

Yukarıdaki tanımlardan hareket ederek yapılacak bir eşitlik tanımına göre ilk olarak eşitliğin nicel yönünü ortaya koymak söz konusu olacaktır. Eşitliğin bu özelliği toplumsal anlamdaki eşitlik beklentisini karşılamamaktadır. Bu nedenle eşitliğin soyut yönünün de ele alınması gerekmektedir. Soyut eşitlik kavramına göre eşitlik kişilerin algılarında farklılık gösteren öznel bir yargıdır. Bir toplumu oluşturan bütün bireylerin farklı eşitlik düzeyleri ve farklı eşitlik algıları olabileceği için toplumsal eşitliklerin düzenlenmesinde adalet kavramı bir gereklilik olarak belirir. Bu durumda eşitlik kavramının içeriğini inşa ederken adaletin de listeye eklenmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte eşitlik kavramının kendisinde olduğu gibi adalet kavramı da bireyler, insan grupları, toplumlar ve tarih dilimleri gibi farklı bağlamlarda farklı anlamlara sahip olabilmektedir. Neyin adil olduğuna ve neyin adil olmadığına karar vermek ise toplumların sahip oldukları kültüre, ahlaka, vicdana ve sağduyularına göre farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle adaletin de kişilerin vicdanında şüphe yaratmayacak düzenlemelere gereksinimi vardır. Bu düzenlemeler kimi durumlarda yasa, kimi durumlarda ise toplumsal sözleşme olarak ifade edilmiş olsalar da yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü üzere yasalar ve sözleşmeler her zaman adaleti tesis etmede yeterli olmamaktadır. Öte yandan bireyler arasındaki her iletişimde yasalara ve toplumsal sözleşmelere başvurmak da söz konusu değildir. Bu nedenle adaleti her çevrede sağduyulu olarak gerçekleştirmek için hakkaniyete ihtiyaç duyulacaktır.

Eşitliğin sağlanması için adalete; adaletin, toplumun genelinin vicdanında kabul görecek şekilde tesis edilmesi için de hakkaniyete gerek duyulmaktadır. O halde eşitliğin tanımının bir diğer elemanı hakkaniyet olacaktır. İnsanlar, yetenek ve beceri aracılığıyla toplumsal yükselme, ilerleme ve hareketlilik fırsatlarının olması

koşuluyla belli ölçüde eşitsizliği kabullenebilirler. Dolayısıyla eşitlik sorunu, hak gözetme, hakkaniyet ve adaletle ilgili bir soruna dönüşür (Turner, 2013, s.45).

2.1.1. Eşitliğin Alt Boyutu Olarak Adalet

Adaleti basitçe herkese hakkını vermek ya da eşit insanlara eşit davranmak olarak tanımlayabiliriz. Bir prosedür olarak adalet, insanlara herkes için geçerli belirli kamu kurallarına göre, tarafsız biçimde davranmak olarak yorumlanabilir (Turner, 2017, s.45). Öte yandan adalet kavramı siyasi isyanı, savaşı ve daha adil bir düzeni özleyen sosyal hareketleri körükler. Doğal olarak çok tartışmalı bir konudur (Moseley, 2013, s.11).

Hak ve adaletin insanlardan değil, tanrılardan gelmiş olduğu eski Hellenlerin sarsılmaz görüşüdür (Kranz, 1994, s.25). Heseiodous'un "İşler ve Günler" adlı eserinde geçen

> *"Bir de genç kız vardır Adalet diye, Zeus'tur babası*
> *Tanır ve sayarlar Olympos'un sahibi tanrılar onu.*
> *Biri onu kırınca haksızlıkla hakaret ederek*
> *Duyurur hak tanımaz insanların niyetlerini; sonunda*
> *Halk çeker cezasını beylerin deliliğinin uğursuz niyetlerle*
> *Eğri yargılarla başka yana hakkı çevirenlerin (Kranz, 1994, s.20).*

dizeleri Antik Yunan Felsefesinde adaletin yerini örneklemektedir. Milattan önce 750 – 650 yılları arasında etkin olduğu düşünülen Heseiodous'un dizelerine göre adaletsiz davranışlardan kaçınılmaması halinde yaşanacak toplumsal felaketlerin acısını halkların çekeceği ifade edilmiştir. Bir bakıma toplumsal yaşamı düzenleme gayreti olarak görülebilecek bu kültürel anlayışın insanları adaletli olmaya davet ettiğini, aksi halde başlarına felaketlerin geleceği uyarısında bulunduğunu ifade etmek mümkündür. Bu durumda Heseiodous'un yaşadığı yıllarda toplumsal hayatta yaşanan haksızlıkların ve adaletsizliğin sonucunun tanrılardan gönderilecek gazaplar olarak düşünüldüğünün ifade edilmesi mümkündür.

Demokritos'un adalet anlayışı da toplumsal yaşam ile ilgilidir ancak onun tanımı daha çok insan psikolojisi ile bağlantılıdır. Hevesli olarak haklı ve kanuna uygun işlere sürüklenenler gece-gündüz neşeli, kuvvetli ve kedersizdir. Adaleti düşünmeyen ve gerekeni yapmayanın, bir şeyleri hatırladıkça bütün bunlar (hatırladıkları) şevkini kırarlar ve böylesi (bu insanlar) korku içindedir, kendini kötüler. Atomist felsefenin temsilcilerinden Demokritos'un "Ethik" eserindeki adalet

üzerine söylemi, bireylerin vicdan ve suçluluk duyguları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Adaletsiz bir davranışı gerçekleştiren kişinin, bu davranışı aklına geldikçe suçluluk duyacağını ve sonraki hayatında mutsuz ve korku içinde olacağını ifade etmiştir. Demokritos'a göre adillik gerekeni yapmaktır, adaletsizlik ise gerekeni yapmamaktır. Demokritos'un bu konuda başvurduğu kaynak ise kişinin kendi kendini kontrol etmesidir. İnsan başkalarından, asla kendinden korktuğundan çok çekinmemelidir. Kimse öğrenmeyecek olsa da bütün insanların öğreneceği haldekinden çok kötülük yapmamalıdır. Tam tersine en çok kendinden çekinmeli ve şu, kanun olarak ruhun karşısında bulunmalıdır: Yakışmayan hiçbir şeyi yapmamalı. Demokritos, bu özdenetim becerisine sahip insanlardan oluşan bir toplumda kanunlara gerek kalmayacağını ileri sürmüştür (Kranz, 1994, s.174 - 180).

İlkçağ felsefecilerinden sonra adalet konusunu ele alan sofistler ise adaleti karşıt iki bakış açısından ele almışlardır. Thrasymakhos "Ne türlü parlak sözlerle anlatılırsa anlatılsın, adalet, güçlüye, egemen olana yarayan, güçsüze zararlı olan şeydir" demiştir. Sofist Kallikles de adaleti güçsüzlerin kendilerini korumak için güçlülere karşı kurdukları bir tuzak diye anlar ama Kallikles'e göre doğa (physis) güçlüye egemen olmak hakkını vermiştir. Bundan dolayı ancak (insanın koyduğu düzen bakımından) adaleti olmayan kimse mutlu olabilir (Gökberk, 1974, s.53). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere adaletin ne olduğundan çok, onun kurallarının kim tarafından konduğu önem kazanmıştır. Egemen ve güçlü olanın koyduğu adalet kuralları güçlünün güçlü olarak kalmasını garanti altına alırken, güçlü karşısında varlığını sürdürmek isteyen zayıfların koydukları adalet kuralları ise güçlüye karşı kurulmuş tuzaklar olarak yorumlanmıştır. Sofistlerin bu tartışmalarından anlaşıldığı üzere adaletin tesis edilmesinde ezenler ve ezilenler ayrımı, eşitlik ve adalet kavramlarının kendisi kadar eskidir.

İonia felsefesini yenileyen filozoflardan Arkhelaos adil ve ahlakça çirkin olanın doğadan değil, insanların koyduğu adet yüzünden var olduğuna inanmıştır. Miletli Arkheolaos, Anaksagoras'ın öğrencisi, Sokrates'in de öğretmenidir. İonia'dan felsefeyi Atina'ya getirenin o olduğu kanısı yaygındır. Arkhelaos'un düşüncesi doğal durumda uyumlu ve dengeli olanın, insan etkinliklerinin bozulması, adaletsizliğin ve ahlaksızlığın da bu etkinlikler ile ortaya çıkması şeklindedir. Arkhelaos'un adaletsizlik ve ahlaksızlığı bağdaştırmış olması da adalet kavramının toplum içindeki yerinin anlaşılması açısından önemlidir. Adalet, ahlak gibi, toplumlar için gerekli bir kavramdır. Arkhelaous'un görüşlerindeki bir diğer önemli

nokta ise insanların doğa durumundan farklı olarak hareket etmelerine yönelik yapmış olduğu çıkarımdır (Kranz, 1994, s.155). Doğanın bir parçası olan insanın, doğanın gereklerinden farklı adetler edinmesi ve davranışlarındaki bozulma Rousseau'nun (2002) tanımındaki doğal insanın yabancılaşmasına benzerlik göstermektedir.

Sofistlerden sonra gelen Platon insanları üç gruba ayırmıştır: Zenginliği sevenler, şerefi sevenler ve bilgiyi sevenler. Platon ilgilerine göre bu insanlara toplumda farklı görevler biçmiştir. Platon bu gruplara farklı özellikleri de uygun görmüştür ancak ölçülülük ve adaleti tüm grupların sahip olması gereken özellikler olarak belirtmiştir. Ölçülülük, herkesi yönetenlerin en iyiler olması, bunların dışında kalanların da yönetilmeleri gerektiği düşüncesinde birleşmesidir. Adalet de her takımın kendine düşen ödevi gerçekleştirmesi demektir. Ölçülülük yığının erdemi değildir, en aşağı tabakaların kendine göre bir erdemi yoktur. Onun için Platon, ölçülülük ve erdeme sosyal erdemler demiştir. Adaletin asıl önemi de öteki erdemlerin devlet çerçevesinde gerçekleşip yaşamasına olanak sağlamasından ileri gelmektedir (Gökberk, 1974, s.73-74).

Sofistlerin döneminde başlayan güçlü ve zayıf ayrımı Aristoteles'de de kendine yer bulmaktadır. Aristoteles'e (2017) göre eşitlik ve adalet gibi konularda doğruyu bulmak kolay değildir. Ancak yine de bu, insanları kazanabilecekleri paradan vazgeçirmeye çalışmaktan daha kolaydır. Sonuçta eşitlik ve adaleti arayanlar her zaman daha zayıflardır, daha güçlüler ise bununla ilgilenmezler (Aristoteles, 2017, s.205).

Aristoteles (2017) güç konusunda eşitliği sağlamak için yönetimin toplumdaki bireyler tarafından sırayla yapılmasını teklif etmiştir. Bu durumda toplumdaki yönetilenler en az bir kez yönetici, yöneticiler de en az bir kez yönetilen olacaklardır. Ancak Aristoteles'ya (2017, s.78) göre yönetici olmak isteyenlerin bu görevde olmak istemelerinin asıl nedeni çıkar elde etmektir ki Aristoteles bu çıkar elde etme arzusunu adaletsizliğin temeli olarak görmüştür.,

Aristoteles'e (2017) göre adalet çoğunluğun doğru ya da haklı bulduğunun herkese dayatılmasıdır. Demokrasilerin temelinde özgürlük anlayışı vardır. Herkesin bu özgürlükten pay alabileceğini belirtmek amacıyla bu ifadeyi kullanmaktadır. Yönetime sırayla geçmek ve sırası geldiğinde yönetilmek bu özgürlüğün bir parçasıdır. Burada da adalet konusunda yeteneğe göre değil, sayısal üstünlüğe göre eşitlik anlayışını savunan bir düşünce mevcuttur. Eğer neyin haklı olduğuyla ilgili bir

tartışmada bir düşünceyi savunanlar (sayısal olarak) egemen duruma geçerse işte o zaman çoğunluğun dediği şey adalet olur (Aristoteles, 2017, s.202).

Aristoteles (2017, s.101) eşitler arasında eşitlik düşüncesini ifade ederken adalet ile eşitlik kavramlarının birbirinin aynısı olmadığını da göstermiştir. Aristoteles'e (2017) göre eşitlik ancak eşitler arasında olduğu zaman adalettir. Eşit olmayanlar arasında da eşitsizliğin adalet olduğunu belirtmiştir.

Rousseau'ya (2018) göre her türlü adalet Tanrı'dan gelir; adaletin kaynağı yalnız O'dur. Rousseau'nun bu düşüncesi Antik Yunan filozofları ile benzerlik göstermektedir ancak Rousseau (2018), adaletin tanrısal yanını ifade ederken farklı bir amaç gütmüştür. Rousseau (2018) adaletin tanrısallığını, insanların adaleti tesis etmesindeki kusurlarını açıklamak için vurgulamıştır. Bu durumda insanların doğru bir adalet anlayışına ve uygulamasına ulaşması için iki gereklilik vardır. Bunlardan ilki erdemli olmaktır fakat Rousseau (2018) insanların tanrısal düzeyde erdemli olacaklarına inanmamıştır. Bu nedenle ikinci gereklilik, adaletin uygulanmasını güvence altına alan yasalardır:

> *"Ama biz adaleti bu kadar yüksekten almasını bilseydik ne hükümete ihtiyacımız olurdu ne de yasalara. Kuşkusuz, yalnız akıldan çıkan evrensel bir adalet vardır; ama aramızda kabul edilmesi için bu adaletin karşılıklı olması gerekir. Dünyaya insan açısından bakınca görürüz ki adalet yasaları, doğal yürütme güçleri olmadığından, insanlar arasında etkisizdir. Doğru insan herkese karşı bu yasalara uyar ama kimse kendine karşı uymazsa, o zaman bu yasalar kötünün yararına, iyinin zararına işler. Onun için, hakları görevlerle uzlaştırmak ve adaleti kendi konusuna yöneltmek için sözleşmeler ve yasalar gerekir (Rousseau, 2018, s.34)"*

Rousseau (2018) Arkhelaos'un düşüncelerine benzer şekilde doğal halden medeni insana geçiş aşamasında insanların davranış kalıplarında değişiklikler olduğunu ifade etmektedir. Doğal yaşam halinden toplum düzenine geçiş, insanda çok önemli bir değişiklik yapar: Davranışındaki içgüdünün yerine adaleti koyar, daha önce yoksun olduğu değer ölçüsünü verir ona. Ancak ödevin sesi içtepilerin, hak da isteklerin yerini alınca, o güne kadar yalnız kendini düşünen insan başka ilkelere göre davranmak, eğilimlerini dinlemezden önce aklına başvurmak zorunda kalır (Rousseau, 2018, s.18). Bu durumda ilkel tarafını baskılamak zorunda kalan insanlar kendi isteklerinden önce içinde yaşadıkları toplumun isteklerini düşünmek, kendi içgüdülerinin yerine de doğru olan davranışın hangisi olduğunu düşünerek bulmak zorundadırlar. Rousseau'nun (2018) bu ifadesi de adaleti "gerekeni yapmak" olarak

tanımlayan Demokritos ile paraleldir. İnsanların doğa insanı özelliklerini kontrol altına almaları ve özdenetim yoluyla adalete ulaşmaları beklenmektedir. Rousseau (2018) bu özdenetimin her durumda geçerli olamayacağını ve kişiden kişiye değişebileceğini düşündüğü için de ilkel benliğin baskılanması için sözleşmelere ve yasalara gerek olduğunu ifade etmiştir.

Durkheim'ın (2018), toplum içinde adaletin tesis edilmesi için güvendiği kaynak toplumun kendisidir. Ulusların ahlakî bilinci yanılmaz: Biraz adaleti, dünyanın bütün sanayi ilerlemelerine yeğler (Durkheim, 2018, s.77). Durkheim'in (2018, s.154) bu tanımından da anlaşılacağı üzere, ahlaklı bireylerden oluşan bir toplumda adalet için fazladan bir çabaya gerek kalmayacaktır. Belli bir ahlakın yandaşlarına göre tek başına adalet, toplumun iyi işlemesi için zorunludur. Bu durumda toplumda işlerin iyi gitmesini isteyen bireylerin hem ahlaklı olmayı hem de adaletli olmayı kendilerinin seçeceğinden şüphe yoktur. Gerçekte, insanların karşılıklı olarak birbirlerinin haklarını tanıması ve güvenceye alması için önce birbirlerini sevmeleri ve herhangi bir nedenle birbirlerine ve içinde yer aldıkları topluma bağımlı olmaları gerekir. Adalet iyilikseverlikle doludur.

Durkheim'ın (2018) pozitif adalet tanımı her ne kadar iyilikseverlik ve bireylerin birbirlerine olan sevgileri gibi olumlu değerlere dayansa da negatif adalet tanımı da bir o kadar katıdır. Durkheim (2018), bu iki adalet tanımını onarıcı hukuk (ya da işbirliği hukuku) ve ceza hukuku olarak tanımlar. Durkheim (2018) adalet üzerine çalışmalar yapmak için eski toplumların hukuk kuralları üzerine araştırmalar yapmıştır. Levitik, Manu Yasaları, Salik Yasaları, Burgund Yasaları, Romalıların on iki levha yasaları ve Vizigot Yasaları gibi kanunları incelemiş, farklı kültür ve dinlerde ortak olarak adalet ile cezanın birlikte anıldığını göstermiştir. Cezanın, adaletin kendisi olduğu görüşü bu yasaların tümünde baskın olarak gözlenmektedir ve hemen hepsinde kısas usulüne dayalı bir adalet anlayışı vardır. Uygarlaşmaya paralel olarak "ceza hukuku" yerini "iş birliği hukukuna" bırakmaktadır. Bu durumda ilkel, barbar, yabanıl, geri kalmış toplumlarda adalet ceza ile, uygarlaşmış medeniyetlerde ise ahlak, karşılıklı sevgi ve iyilikseverlik ile sağlanmaktadır.

Eski toplumların yaşamak için her şeyden önce ortak bir inanca gereksinimleri olduğu gibi, modern insanların da adalete gereksinimi vardır ve eğer toplumsal evrime egemen olan koşullar değişmezse – her şey değişmeyeceğini gösteriyor – bu gereksinimin sürekli olarak daha çok şey isteyeceğine kuşku yoktur (Durkheim, 2018, s.441 – 442). Durkheim (2018) insanlar arasında doğal olarak var

olan eşitsizliklerin giderilmesinde uygar toplumların görev alması gerektiğine dikkati çekmiş ve bu görevin adaleti sağlamak olduğunu belirtmiştir. Eski toplumların yaşamak için ortak bir inanca ihtiyaç duyması gibi uygar toplumların da adalete ihtiyacı vardır. Durkheim'e (2018) göre evrimsel olarak ortaya çıkan eşitsizliğin bireyler arasında hiyerarşi oluşturması kaçınılmazdır ancak bu derecelendirmenin bir grubun diğerini sömürmesi anlamına gelmemesi gerekmektedir. Bu nedenle toplum eşitsiz gruplar arasında denklik ilişkisi kurmalıdır. Bu denklik kurma işi ise adalet olarak adlandırılmıştır.

Durkheim'e (2018, s.463) göre kuralların varlığı tek başına yeterli değildir, onların adaletli olmaları da gereklidir ve bunun için yarışmanın dış koşullarının eşit olması zorunludur. Daha önce eşitliğin tanımı yapılırken ifade edildiği gibi Durkheim'ın yarışmanın dış koşullarında eşitlik olarak tanımladığı fırsat eşitliğidir. Kuralların adaletli olması ise yarışmaya katılma sürecinde her bireye eşit haklar verilmesidir. Durkheim'ın yarışma ya da kavga olarak nitelediği ise doğal olarak sahip olunan farklı yeteneklerin sivriltilmesi ve birer işlev haline getirilmesi sürecindeki rekabettir. Bir diğer deyişle Durkheim (2018) sonuçlarda eşitsizliğin giderilemeyeceğine peşinen hüküm vermiş ve bireylerin rekabet ederek daha yüksek ya da alçak ödüllere ulaşmalarını ve en sonunda da elde ettikleri ödüllere razı olmalarını beklemiştir. Bu sayede her bireyin kendi yeteneklerine ve işlevlerine göre toplumsal sınıflara yerleşeceklerini ve bundan şikayet etmeyeceklerini ummuştur.

Marx ve Engels'in (2013) adalet konusundaki yorumları ise ebedi bir adalet ilkesinin olmadığı yönündedir. Marx ve Engels'e göre adalet bir pozitif hukuk kavramıdır ve zamana, yere, tarihe ve hatta kişiden kişiye değişen bir kavram olduğu için tek başına bir tanımının yapılması da mümkün değildir. Bu nedenle adaletin bir tanımının yapılması için ekonomi alanına da gönderme yapılması gerekmektedir. Tek başına yapılacak bir adalet tanımının aldatıcı olacağını ifade ederlerken bir taraftan özgün bir meta olan iş gücünü satan işçi ile diğer tarafta bu iş gücünün yaratmış olduğu artı değere el koyan kapitalist arasındaki üleşimin adil bir paylaşım olacağı örneğini vermişlerdir.

Eşitliğin önceki tanımlarında görüldüğü üzere nicel olarak eşit olanın her zaman adil olmadığı gibi adil olanın da her zaman ahlaklı olmadığı da kesindir. Bu nedenle emek-sermaye çelişkisinin çözümü için ahlaksal bir kurum olan vicdana veya adalet duygusuna çağrıda bulunmak yeterli olmayacaktır. Aksine ancak bir

iktidar kavgası sonucu, yani sınıf olarak koşullanmış üretim güçleri arasında yaşanan güçler kavgası sonucu çözülebilecek bir çelişkidir (Göçmen, 2003, s.6-7).

Marx ve Engels'in adalete yönelik bu düşüncesinin Sofistler tarafından da ifade edildiğini söylemek hatalı olmayacaktır. Thrasymakhos adaletin, güçlünün güçlü olarak kalması için insanlar tarafından üretilmiş yapay bir araç olduğunu belirtmiştir (Gökberk, 1974). Buna göre adalet toplumsal eşitsizliklerin kamu vicdanında kabul edilmesi ve meşru gösterilmesi için ortaya atılmış kurallar yığınıdır. Marx ve Engels'in tartışmalarını adalet üzerinden yürütmek yerine eşitlik ve özgürlük üzerinden yürütmüş olmaları da adaletin kendine özgü (sui generis) bir kavram olarak kesin bir tanımının olmamasından ve güçlünün çıkarlarına yönelik olarak manipüle edilebilmesinden ileri geldiğini söylemek mümkündür.

Weber de adalet konusundaki çürümeye dikkati çekerek biçimsel adaletin (ya da mantıksal hukukun) üç unsur tarafından yıpratılmakta olduğunu ifade etmiştir. Bu unsurlar refah ideolojisi çerçevesinde giderek genişleyen modern bürokratik devlet, sosyal demokrasi ve çalışan sınıf hareketi ve hukuki kavramların dönüşümü olarak listelenebilirler. Başka bir ifadeyle ahlaka uygun ve doğal olan hukuk ve bu hukukun adilliği politik taleplere kurban gitmektedir (Topuzkanamış, 2013, s.270).

Çağdaş adalet tanımlarına bakıldığı zaman adaletin farklı başlıklar altında incelendiğini görmek mümkündür. Düzeltici ve dağıtımsal adalet de bu türlerden ikisidir. Düzeltici adalet düşüncesi, hukuksal ilişkilerde kişilerin bireysel ve sübjektif durumlarını dikkate almadan herkesi eşit kabul eder. Dolayısıyla düzeltici ya da denkleştirici adalet kavramı yasa önünde eşitlik ilkesiyle yakın ilişkilidir. Kısacası düzeltici adalet bir hukuksal işlem adaletidir. Dağıtıcı adalet fikrinin özünde eşitlik ilkesi yatar. Bu nedenle bir toplumda dağıtıcı adalet anlayışı çerçevesinde bireylerin kapasiteleri göz önünde bulundurularak, bireylerin bu kapasite oranında toplumsal statü ve rol üstlenmeleri gerekliliği vurgulanmakta ve eşitlik temelindeki adalet gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Prosedürel (usulî) adalet ve sosyal adalet de farklı adalet sınıflamalarıdır. Prosedürel adalete göre ahlaki açıdan yalnızca bireylerin eylemleri adil ya da gayri adil olarak nitelendirilebilir. Sosyal süreçleri veya gelir dağılımı kalıplarını bu açıdan olumlamak ya da kritik etmek saçma ve gereksizdir. Eylemler mülkiyet haklarını koruyan ve sözleşmelerin yapılmasında sahtekarlık ve güç kullanmayı yasaklayan genel kurallar ile uyumlu iseler adildirler (Kurt, 2006, s.206)

Bir diğer adalet yaklaşımı olan sosyal adalet teorisi, bireylere ve sosyal tabakalara, sınıflara somut olarak nelerin sağlandığıyla ilgilidir. Bu açıdan sosyal adaletçilere göre, kurallara dayalı adalet biçimsel veya sözde adalettir; yani adaletsizliktir. Özgürlük ve haklar açısından, sosyal adalet teorisi pozitif özgürlük ve pozitif haklar üzerine kuruludur. Sosyal adaleti benimseyenlere göre, bireylerin soyut özgürlük ve haklara sahip olmasının bir anlamı bulunmamakta, gerekli olanakları bulunmayan bireyler hiçbir zaman özgür olmamakta ve formel haklarını kullanamamaktadırlar. (Kurt, 2006, s.207).

Çağdaş adalet tanımlarına bakıldığı zaman bu tanımlamaların da sofistlerin başlatmış oldukları "adaletin tesis edilmesinde sözü geçen tarafın güçlü ya da zayıf olması" tartışmasının devam ettiğini ifade etmek mümkündür.

Örgütsel adalet ise yığılmalı olarak adalet konusundaki tüm tartışmalardan elde edilen bilgi ve bulguların damıtılması ile belirli bir örgütte iş gören bireylerin adalet konusundaki algılarını tanımlayama çalışmaktadır. Örgütsel adalet, örgütte çalışan kişiler arasında görev, mal, hizmet, ödül, ceza, ücret, örgütsel pozisyon, fırsat ya da rol gibi kazanımların dağıtılması ya da dağıtım kararlarının alınmasına yönelik olarak geliştirilen kurallar ve bu kuralların dayandığı toplumsal normlarla ilgilidir (Yılmaz, 2010, s.583).

Örgütsel adalet, genel anlamdaki adalet algısının iş yerine yansıması yani iş yerine ilişkin adalet algısıdır. Greenberg örgütsel adaleti dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Dağıtımsal adalet, işgörenlerin elde ettikleri kazanımların ve ödüllerin adil dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin algılamalarını ifade etmektedir. Farklı bir ifadeyle dağıtımsal adalet, işgörenlerin kazanımların, sergilenen performansa göre doğru ve gerçekçi olarak değerlendirilip değerlendirilmediğine ilişkin algılamalardır. İşlemsel adalet, bir karar verilirken kullanılan işlemin adil olmasını ifade eder. İşgörenlerin, örgüt tarafından izlenen işlemlerin doğru olduğuna yönelik algılamalarıdır. Etkileşimsel adalet ise, İşgörenlerin, işlemlerin uygulanması sürecinde kendileriyle iletişimin samimiyet ve saygıya dayanması gibi normatif beklentileri içerir (Polat ve Celep, 2008, s.309).

Eğitim ortamında örgütsel adaleti araştırmak üzere yapılan çalışmalarda da örgütsel adaletin bilgi ve bulgularından faydalanmak mümkündür. Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen örgütsel adalet ölçeği okul müdürünün davranışlarının tutarlı olup olmadığını, öğrencilere adil davranılıp davranılmadığını; okul müdürünün ön plana çıkıp çıkmak istemediğini, herkese değer verip vermediğini,

saygılı olup olmadığını, herkese adil davranıp davranmadığını; okulda herhangi birine adil davranılıp davranılmadığını, öğretmenlerin kişisel menfaatlerini düşünüp düşünmedikleri; okul müdürünün etik değerlere bağlı olup olmadığı; öğretmenlerin kendilerini etkileyen kararlarda söz sahibi olup olmadıkları ve öğretmenlere adil muamele yapılıp yapılmadığı sorulmuştur. Yukarıda listelenen soruların adalet algısı ile ilgisi olduğu kadar eşitlik ve yabancılaşma kavramları ile ilişkili olduklarını söylemek olasıdır. Buna rağmen adaletin sağlanmasında bu kıstasların yeterli olup olmadıklarının ya da eğitim ortamında adaleti tanımlamak için örgütsel adaletin tek başına bir tanım sağlayıp sağlamadığının bir tartışma olarak ucunun açık olduğunun ifade edilmesi de mümkündür.

Sofist filozoflardan bu yana farklı pencerelerden bakıldığında farklı manzaralar sunan adalet kavramının genel-geçer bir tanımını yapmak mümkün olmamıştır. Adalet başlığı altında görüşlerine yer verilen filozofların, sosyologların, bilim insanlarının ve araştırmacıların ifadelerinde de görüleceği üzere toplumsal sözleşmeler ve yasalar da adaletin kesin ve net olarak kamu vicdanında tatminkâr bir yer tutmasını sağlayacak düzeyde kapsamlı tanımlar ve yaptırımlar sunamamışlardır. Bu durumun nedenlerinden birisi adaletin zamana, mekâna ve kişilere göre değişen tabiatıyken, diğer nedeni ise adalete yönelik tanımlamalarda hakkaniyetin yönlendirici bir düşünce olarak gereken yeri tutamamış olmasıdır. Bu nedenle adaletin tanımlanmasında ve uygulanmasında hakkaniyet kavramının açıklığa kavuşturulması bir gerekliliktir.

2.1.2. Adaletin Felsefi Temeli Olarak Hakkaniyet

Hakkaniyet, hak kelimesinden türemiş Arapça kökenli bir isimdir. Hak (ya da Hakk) hem tanrı hem de doğruluk; doğru, gerçek şey; adalet, insaf; bir kimseye ait şey, alacak; bir iş karşılığı verilen şey ve pay anlamlarına gelmektedir. Hakkaniyet ise hakka uygun iş yapma, doğruluk ve adalet anlamlarına gelmektedir (Özön, 1959, s.247 – 248).

Yatay eşitlik kavramının doğal sonucu olan adalet daha çok eşitliklerin dağılımı ve dağıtımı ile ilgili bir kavramken, hakkaniyet bu eşitlik dağılımlarının doğruluğa ve insafa uygun olması durumunu belirtir. Kelimenin özündeki "Tanrı" anlamı ise dini kökeni ele alındığında adaletin dini esaslara uygun olarak kurgulanması anlamında da ele alınabilir. Bu bakımdan hakkaniyet, adalete rehberlik eden, adaletin nasıl sağlanacağını belirleyen ve bireylerin vicdanlarına ve

sağduyularına uygun kararların alınmasını sağlayan toplumsal anlayışın, özelliklerin ve kültürel ögelerin ortaya çıkardığı kuralların bütünü olarak yorumlanabilir. Bu nedenle neyin hakka uygun ve neyin olmadığı; içinde bulunulan döneme, kültüre, siyasi tutuma, yönetim biçimine ve coğrafyaya göre değişebilir. Yine de hakkaniyetin, adaletin sağlanmasında sözleşmelerin elinin ulaşmadığı durumlarda başvurulabilecek bir kaynak olarak görülmesi mümkündür.

Turner (2013, s.34) hakkaniyeti, hak gözetme duygusu olarak ele almaktadır. Hak gözetme duygumuz ile dünyevi eşitsizlik gerçeği arasındaki çatışma, toplumsal dünyamızın temel biçimlerini oluşturur. Bu gerilim hem açıklanmayı hem de temellendirilmeyi beklemektedir. Eşitliği, adaleti ve hakkaniyeti tanımlamak için insanların hak olarak gördükleri ile etraflarında gözlemledikleri eşitlik arasında bir çatışma bulunulan toplumun özelliklerini ortaya koymak faydalı olacaktır. Bireylerin büyük eşitsizlikleri bile haklı olarak kabullenebilecekleri varsayımsal bir toplum örnek verilirse; bu toplumda efendilerin ve kölelerin olması bireylerin vicdanlarında yer edebilecekken, tüm bireylerin toplumun ürettiği her şeyi eşit paylaşmasını önkoşul kabul eden bir başka toplumda herhangi bir mesleği yapmakta olan bir bireyin, bir diğer mesleği yapan bireyden daha az ya da çok gelir elde etmesi hakkaniyete uygun olarak kabul edilmeyecektir. Bu durumda hakkaniyet kavramı, toplumların kendi değerlerine göre inşa edilmektedir ki bu değerlerin bir manzumesi olarak beliren hakkaniyet toplumsal dinamiklerin temelinde yer almaktadır.

Aristoteles (2017, s.160) insanların değişim isteklerinin temelinde eşitliğin yattığını ifade etmiştir. Eşitlik isteyenler kendilerinden daha üstte olanlarla eşit olduklarına inanmazlarsa bunun isyana neden olacağını ifade etmiştir. Tersi olacak şekilde, eşitsizliğe ve üstünlüğe inanlar ise eşitsizlik yanlısı olmalarına rağmen yeterince üstün olmadıklarına inanıyorlarsa isyan ederler. Küçükler eşit olmak, büyükler ise eşit olmamak için harekete geçerler. Toplumsal insan etkinliklerinin amaçlarına yönelik dinamiklerin eşitsizlik dengesinin zararlı kefesinde olanların durumu eşitlemek; eşitsizliklerden fayda sağlayanların ise bu faydayı arttırmak güdülerinden kaynaklandığını belirten Aristoteles (2017), eşitlik ve adalet kavramlarını irdelerken üstü kapalı olarak hakkaniyet kavramına da değinmiştir. İnsanların kâr ya da statü edinmek için kavga etmeyeceğini ama diğer insanların haksız yere bir şey elde ettiklerini gördükleri zaman bu duruma kayıtsız kalmayacaklarını belirtmiştir. Aristoteles'in (2017) küçükler ve büyükler polaritesinde haksızlık her iki kutbun bakış açısına göre değişiklik gösterecektir.

Buna göre küçüklerin eşitlik arayışları büyüklere göre haksızlıktır; diğer yandan büyüklerin ellerindeki zenginlikleri paylaşmak istememesi de küçüklere göre haksızlıktır. O halde sınıflar arasındaki eşitlik algılarına bağlı olarak toplumsal sınıfların farklı hakkaniyet ölçülerine sahip olmaları da söz konusudur.

Platon, üç sınıflı bir toplum tasviri yapmış ve bu sınıfların özelliklerine göre nasıl yönetilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre ilk sınıfın tepeden inme kurallarla düzen içinde tutulması gerekir, aksi takdirde yapacağı etki sınırsız olur ve özgürlük adına dirlik-düzenliği ortadan kaldırırlar. İkinci sınıf, her ne kadar yasaları doğrudan (yasaların) amaçlarını anlayacak yetide değilse de bütün eğilimleri, yasaya uyarlıktan, bağlılıktan ve doğru inançlardan yana olan bir sınıftır. En son olarak da hepsinin üstünde, her iyi (düzenli) organizasyonda hükümet vardır. Onun da ağır basan niteliği eğitim yoluyla gereğince işlenmiş olan akıldır (Dewey, 1964, s.108).

Platon'un (2019) tasvir ettiği bu toplumsal tabakalara göre belirlemiş olduğu özellikler ve yönetim şekilleri, hakkaniyetin değişken doğası hakkında fikir vermektedir. Kişilere anladıkları dilden konuşmak ve yetilerine göre uygulamalar yapmak, Platon'a (2019) göre adil bir uygulamadır. Platon'un bu düşüncelerinin günümüzde benzer şekilde kabul görmeyeceğini, kabul gördüğü çevrelerde bile adaletin bu biçimde sağlanmasına yönelik bir çağrının yapılmayacağını ifade etmek mümkündür. Yasaları kavrama yeteneği düşük insanlara daha despotik kuralların uygulanması, bu yasaların amaçlarını kavrayamasa da onlara uyan insanlara daha ılımlı kuralların konması ve tüm bu kuralların belli ve üstün bir zümre tarafından konmasının günümüzde doğruluktan yana bir uygulama olarak görülmesi yüksek bir ihtimal değildir.

Toplumsal sınıfların hakkaniyet anlayışlarında farklılıklar olmasına başka bir açıklama Hobbes tarafından yapılmıştır. Hobbes insanların savaşmalarına neden olan ve kendi doğalarından kaynaklanan etkenleri sayarken, ilk etkeni üstünlük yarışı, ikincisini kuşkulanma ve üçüncüsünü övünme olarak listelemiştir. Bu etkenlerin denk geldikleri dürtülerden birincisi kazanç, ikincisi güvenlik ve üçüncüsü şan ve şeref uğruna insanları savaşmaya zorlamaktadır (Dewey, 1964, s.109).

Hobbes'un tasvirindeki insanın savaşmasındaki nedenler, Aristoteles'in toplumu harekete geçiren dinamikleri ile benzerlik göstermektedir. Buna göre eşitsizliğin hem zarar gören hem de faydalanan kefelerindeki bireylerin kazanç elde etmek için savaşmaları ve buna benzer şekilde toplumda daha büyük bir itibara sahip olmak için verdikleri mücadele, bireylerin hakkaniyetten ve doğruluktan ne

anladıkları konusunda fikir vermektedir. Hem Aristoteles'in hem de Hobbes'un tanımlarından anlaşıldığı üzere bireyler ellerindekini "fazla" olarak tanımlamaya yatkın değillerdir ancak sahip olduklarının "diğerlerinden az" olması konusunda da tahammül etmeye pek meyilli olmadıkları açıktır. Bu azlık ya da çokluğun da sadece maddi kazançlar ile ilgili olmadığını, bireylerin itibar elde etmek için de birbirleri ile mücadele etme olasılıklarının yüksek olduğunu belirtmek mümkündür. Bu durumda bireylerin daha fazlasına olan isteklerinin düzenlenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Hobbes'a göre bu düzenlemenin yapılmasının yegâne koşulu devlettir:

> *"İmdi hak ile haksızlığın, iyi ile kötünün sözü ancak devlette edilebilir. Doğal durumda insan, bencil bir açıdan ancak varlığını korumaya yarayan şeye haklı ve iyi der, bu bakımdan zararlı olanlara haksız ve kötü der. Kendi gücü ile elde edip de varlığını korumaya yarayan her şey üzerinde bu insanın bir hakkı vardır; bu durumda, elbette, herkes için iyi ve kötü başka başkadır ve herkesin her şey üzerinde hakkı vardır. Ama genel güvenlik herkesin üzerinde birleştiği bir amaç olunca, bir takım ortaklaşa değerlemeler de ortaya çıkar: Artık iyi, bu güvenliği sağlayan bir davranıştır; artık her şey üzerinde hak iddia etmenin bir kısmından vazgeçmek iyidir, herkesin sözünü tutması, üzerine aldıklarına bağlı kalması, inanılır, güvenilir olması iyidir çünkü genel güvenlik bunlara dayanır; buna aykırı oldukları için de örneğin hırsızlık, insan öldürme vb. haksızlık sayılır. Böylece de herkesin üzerinde birleştiği doğal hukuk ya da ahlak meydana gelir. (Gökberk, 1974, s.294)"*

Hobbes, doğal hukuk ve ahlak kavramlarını aynı anlamda kullanmaktadır. Bununla birlikte, sadece doğal hukuk kurallarının varlığını haksızlıkların önüne geçmek için yeterli görmemiştir. Yazılı kanunların ve toplumsal sözleşmelerin doğal hukuktan, yani ahlaktan ortaya çıktıklarını ifade etmektedir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, doğal durumdaki iyi ve haklı kavramlarının bireysel olarak güçlülere fayda sağladığını, zayıfların ise bu düzenden olumsuz anlamda etkilendiklerini ifade etmektedir. Doğal durumda hayatta kalmak için çalmak iyi ve haklı bir davranıştır. Öte yandan insanların topluluk halinde yaşamaları ile birlikte durum değişmektedir. Güvenlik bir grubun toplu olarak kaygısı haline geldiğinde ve insanlar bir arada yaşamak zorunda kaldıklarında iyi olan bireyin değil, toplumun çıkarına olandır. Bu nedenle aynı toplumda bir arada yaşayan insanların birbirlerinden çalması güvenliği, buna bağlı olarak da toplumu tehdit eder ki bu iyi (haklı) değildir. Bu durumda hırsızlık da haksızlık haline gelmektedir.

Hobbes'un ***devlet*** olarak gördüğü bu gereklilik, devletin sözleşmeler yapma ve kurallar koyma özelliğinden ileri gelmektedir. İnsanların bir arada yaşamasından ileri gelen ahlaki gereklilikler, doğal süreç içerisinde yazılı kurallar, sözleşmeler ve yasalar haline dönüşecektir.

Buna benzer şekilde Rousseau da (2018), toplumun kendi içinden yükselen kuralların yasalar ile güvence altına alınması gereğine dikkati çekmiştir. Rousseau'ya (2018, s.7) göre güce boyun eğmek bir tercih değil, bir zorunluluktur. Bu nedenle güce boyun eğmenin bir hak olmadığını da ifade etmek gerekir. İnsanların güce boyun eğmesini tercih haline getiren toplumsal sözleşmelerdir. Madem hiçbir insanın benzeri üstünde doğal bir yetkisi yoktur ve madem kaba güç bir hak yaratmaz, öyleyse insanlar arasında her çeşit haklı yetkenin temeli olarak, kala kala yalnız sözleşmeler kalmaktadır. İnsanların kurallara uyması için onlara bir başka insanın kaba güç uygulaması kalıcı bir çözüm olmadığı gibi, bireylerin eşitleri olan diğer bireyler üzerlerinde böyle bir hakkı da yoktur. Bu nedenle toplumun kendi vicdanından türeyen ve Hobbes'un doğal hukuk olarak adlandırdığı kurallara uyulması için sözleşmelerin yapılması gerekmektedir. Rousseau (2018), bu nedenle yasaları insanların üzerinde bir güç olarak görmüştür ancak bireyler bu gücü kendi kendilerine yarattıkları için bu gücün boyunduruğu altına girmeyi de kendileri tercih etmiş olmaktadırlar.

Hobbes'un toplumu bireyin önüne alan yaklaşımının Kohlberg'in ahlakî gelişim basamaklarına benzerlikleri de dikkat çekicidir. Hobbes'un tanımına göre toplumların uygarlık düzeylerindeki artış ile haklı ve haksız olana bakış açılarındaki değişime benzer şekilde Kohlberg de gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek ötesi düzey olarak ahlak aşamaları belirlemiştir. Gelenek öncesi düzeyde ahlak anlayışı ceza-itaat ilişkisi taşır. Buna göre birey cezadan kaçınmak için kurallara uyar. Bu düzeyde çıkara dayalı bir davranış da söz konusudur ki bu halde birey ödüle ulaşmak için kurallara uymaktadır. Geleneksel düzeyde kişiler arası uyum ön plana çıkmaktadır. Birey bu düzeyde etrafındaki çoğunluğun davranışlarına uygun hareket etme eğilimindedir ve başkalarının onayını almak için kurallara uyar. Otoriteye, sosyal kurallara ve kanuna uygun davranmanın temelinde suçlanma ve dışlanma kaygıları bulunur. Gelenek ötesi düzeyde ise kurallara uymada bireyin daha bilinçli bir ahlak anlayışı söz konusudur. Bu düzeyde bireyin davranışlarına insanlığın ortak mutluluğu için gerekli olan ahlaki ilkeler yön verir. Bu düzeyde evrensel ahlakî ilkelere sahip olan bireyin davranışlarına insan hakları, demokrasi,

eşitlik, özgürlük gibi evrensel ilkeler yön vermektedir (Yiğittir ve Öcal, 2011, s.118). Bu durumda hem bireylerin hem de toplumların ahlakî gelişmişlik seviyelerine uygun hakkaniyet düşüncelerinin olması da doğaldır.

Hakkaniyet kavramını açıklayabilmek için eşitsizliklerden yola çıkan Rousseau (2018), bu eşitsizliklerin başlangıç noktası ile hakkaniyetin sorgulanmasının çıkış noktasını yerleşik hayata geçmekte bulmuştur. Rousseau (2002, s.131), doğal insanın eşitliğine dikkati çekerken, eşitsizliklerin başlangıcı olarak da özel mülkiyeti işaret etmiştir. Buna göre mülkiyetin hiç olmadığı yerde haksızlık da olmayacaktır. Yine de Rousseau (2002), doğadan kopan insanın mevcut haliyle de sağlıklı bir toplum yapısı inşa edebilmesi için özel mülkiyetin yeniden düzenlenebileceğini ifade etmiştir. Hakkaniyetli bir paylaşım da bu mülkiyet reformunun temelini oluşturmaktadır. Her insanın kendisine gerekli olan her şey üzerinde doğal olarak hakkı vardır. Ama insanı bir şeyin sahibi yapan işlem, onu geriye kalan her şeyin sahipliği dışında bırakır; payını aldığı için, onun sınırları içinde kalmak zorundadır; topluluktan isteyeceği bir hakkı kalmaz (Rousseau, 2018, s.19). Herkesin eşit olduğu bir toplumda alınacak kararlar herkesi mutlu edecek kararlardır. Bu durumda alınacak kararlardan herkesin fayda sağlaması halinde eşitliğin yanı sıra adalet de sağlanacaktır. Rousseau (2018) çıkarlarla adaletin birleşmesi halinde hiç kimsenin haksızlığa uğradığını düşünmeyeceğini varsayarak hakkaniyetin de formülünü vermiş olur: Adalet ile bireysel çıkarların örtüşmesi, özetle herkesin toplum adına alınan kararlardan faydalanması hakkaniyetin de ifadesidir.

Durkheim'in (2018) hakkaniyet konusundaki görüşleri ise sınıflı bir toplum yapısından çok suç ile ceza arasındaki ilişki çerçevesinde olmuştur. Adaletin tesis edilmesinde sadece özel mülkiyetin ve emeğin karşılığının hakkaniyetli şekilde teslim edilmesinin olmadığı düşünülürse, işlenen suçlara verilecek cezaların ne olması gerektiğine yönelik toplum algısının da hakkaniyetin farklı bir türü olduğunu ifade etmek mümkündür.

Durkheim'e (2018) göre toplumun ortalamasında bulunan duyguları incitecek davranışlar suçtur. Bu suçun cezasının da toplumu incittiği ölçüde olması gerekmektedir. Durkheim (2018) toplumların tecrübelerinin birikimleri ile oluşan bu duygular kümesini ise "ortak bilinç" olarak tanımlamıştır. Suç, ortak bilincin güçlü ve belirli durumlarını inciten bir edimdir. O halde adalete kılavuzluk etmesi beklenen hakkaniyet duygusu, toplum tepkileri ile ölçülebilecek hale gelmektedir. Turner

(2013), Durkheim'ın bu düşüncesini "karşılıklılık" olarak isimlendirmiştir. Durkheim (2018) ceza vermenin (insanlığın) ilkel duygusundan sıyrılmadığı görüşündedir. Ceza atalarımız için neyse, bizim için de odur: Hâlâ bir öç alma eylemidir, çünkü bir karşılık ödetmeye dayalıdır. Öcünü aldığımız, zararını ödettiğimiz şey ise ahlaka yapılan saldırıdır.

Durkheim'ın (2018) bu düşüncesi Talion Yasası ile benzerlik göstermektedir. Bir diğer adı ile "kısas" olan bu kurum "göze göz, dişe diş" biçimindeki ünlü anlatımı ile Hammurabi ve özellikle kutsal kitaplarda, ilkin Musa'nın yasalarında bulunmaktadır. Tevrat'ta öldürülmesi gereken katilin kesinkes öldürüleceği belirtilmiş, kanlık (diyet) kabulü yasaklanmıştır. Ayrıca kısas Kur'an'da, Perslerde, Eski Yunan'da, başlangıçta Eski Roma'da, barbar Cermen yasalarında yer almıştır. Kısas, zarara yol açan kimseye aynı oranda ve yoğunlukta zarar vermedir. Bu kurum barbarlığa karşı kazanılan bir utku ve hukukta bir ilerlemedir (Selçuk, 2015, s.1024). Kısasın, adalet öncesi dönem hukuk kurallarında bir ilerleme olarak görülmesinin nedeni ise eşitlik ve adalet kavramlarını bir hukuk kuralı olarak ortaya koyması ve cezaları bireyselleştirmiş olmasıdır. Bu yasaya göre birey verdiği zarar oranında ve sadece kendisi kefaret ödemek zorundadır.

Cezanın tarihsel gelişimini de inceleyen Durkheim (2018) hakkaniyet kavramının tarih çizgisi içindeki değişimine de örnekler vermiştir. Toplumlardaki gelişmeye ve iktidar yapısına paralel olarak cezalardaki katılıklar da azalmaktadır. Cezalar az gelişmiş ve merkezi iktidarın güçlü olduğu toplumlarda daha ağır; gelişmiş ve merkezi iktidarın güçsüz olduğu toplumlarda daha hafiftir (Selçuk, 2015, s.1015). Cezalardaki hafifleme ile toplumsal gelişme arasındaki paralelliği hümanizmin yükselmesinde görmek de mümkündür. Krallıkların, padişahlıkların, imparatorlukların devrilmesi bilimin gelişmesi ile gerçekleşmiştir. Bilimin gelişmesinin bir parçası olarak insan tabiatına olan merak artmış, bu da peşi sıra hümanizm akımını getirmiştir. Bu akım da eşitlik ilkesini canlandırmıştır. Eşitlik ilkesinin bir sonucu olarak yönetme yetkisini tanrıdan aldığını iddia eden rejimler çökmüş; yönetme yetkisi, tanrıdan alınarak insana verilmiştir (Dewey, 1964, s.109). Durkheim'in (2018) izlediği kronolojide de görüleceği gibi dine ya da tanrıya karşı işlenen suçlarda cezalar ağır, insanların birbirlerine karşı işledikleri suçlarda ise daha hafiftir. Kronolojik olarak hakkaniyet ölçüsündeki değişimlere, adaletin tesis edilmesine ve kuralların konmasına bakıldığında insanlığın gelişmesine paralel olarak niceliksel yasaların yerine niteliksel yasaların getirildiğini gözlemek

mümkündür. Kısas yasalarının yerini özgürlükten mahrum bırakma ve toplumdan izole etme cezaları almıştır.

Durkheim de (2018) öncülleri gibi hakkaniyet konusunda özel mülkiyete değinmiştir. Durkheim'in (2018) ifadesindeki özel mülkiyet sadece yerleşik hayata geçilmesi ile elde edilen tarım arazileri, bu arazilerden elde edilen mallar ve hayvancılıktan elde edilen ürünler çizgisinde kalmamıştır. İnsan emeği ile elde edilen her türden takas edilebilir ve metalaştırabilir nesnenin ve hatta soyut emeğin bireyler arasında değişimi (takas edilmesi) konusunda da hakkaniyetin, yasaların belirlenmesinde bir rehber olabileceğini nesnelere değer biçme kıstaslarından anlamak mümkündür. Durkheim'e (2018, s.435) göre herhangi bir toplumda her değişim nesnesinin belli bir anda belli bir değeri vardır. Bu değeri oluşturan unsurlar nesnenin üretilmesinde harcanan çabalar, nesnenin toplumda bir ihtiyaca cevap verme oranı ve ne kadar çok sayıda insana hizmet ettiğidir. Bu unsurların sonucunda oraya çıkan değer ile nesneye biçilen fiyat arasında denklik yoksa toplum bunu haksızlık olarak sayar. O halde Durkheim'a (2018) göre hakkaniyet; çaba, ihtiyaca cevap verme ve geniş kitleye hitap etme nispetine göre nesneye ya da emeğe karşılık düşen değerin tayin edilmesidir.

Fırsat eşitliği ve özgürlükler düzleminde hakkaniyetin eşitlik ve adalet kavramları üzerindeki yansımasını ise Rawls'un (1999) adalet teorisinde bulmak mümkündür. Hakkaniyet olarak adalet kuramı aslında adil bir toplumu oluşturan şeylerin doğasını yakalayıp kavrayacak genel ilkeler ileri süren bir etik anlayışıdır. Adil bir toplum, tüm yurttaşların bireysel haklarını ve özgürlüklerini koruyan kurumları olan ve kaynakların dağıtımını en uygun şekilde sağlayan toplumdur (Kabadayı, 2013, s.52). Rawls'un (1999) hakkaniyet tanımı temelde iki ilke üzerine oturmaktadır. İlk ilke bireylerin özgürlükleri konusudur ki bu ilkeye göre toplumda ulaşılabilecek her şeye tüm bireylerin erişme fırsatı ve imkânı vardır ve bu fırsatlar ve imkanlar eşittir. İkinci ilke ise sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin herkesin çıkarına hizmet edecek şekilde düzenlenmesidir. Bir başka deyişle Rawls (1999), her bireyin birbiri ile tamamen aynı olduğu eşitlikleri tarif etmemekte ve eşitsizlikleri kabullenmektedir ancak bu eşitsizliklerin iki şekilde makul görülmesi söz konusudur: İlk olarak eşitsizlikler farklılık olarak algılanacak ve bireylerin kararlara katılma sürecinde bu farklılıklar görmezden gelinecek, ikinci olarak da bireyler arasındaki eşitsizlikler, bireylerin zarar görmelerine neden olduğu hallerde bu zararı tazmin edecek şekilde düzenleneceklerdir. Rawls (1999) bunu sağlamak için de iki yöntem

ileri sürmektedir: İlk olarak her bireyi eşit kılan ve tüm bireylerin katılımları ile hazırlanan bir toplum sözleşmesi ve ikinci olarak bu sözleşmenin uygulanmasından sorumlu olacak kurumların inşa edilmesi.

Rawls'un (1999) farklılıkların varlığının kabul edilmesi ancak görmezden gelinmesi konusundaki liberalizm çağrısı, varsayımsal bir toplumun, varsayımsal kurumlar ve varsayımsal bir sözleşme aracılığıyla hakkaniyete dayanan adalet üzerine bir modelleme olması nedeniyle sıklıkla eleştirilmiştir (Moseley, 2013). Var olanı görmezden gelmenin, var olanının ortadan kalkması anlamına gelmeyeceği açıktır. Bu nedenle kültürel, etnik, gelir, imkân ve bunun gibi farklılıklardan dolayı diğerleri ile benzer şartlara sahip olmayan insanların, bu farklılıkları görmezden gelerek bir sözleşme masasına oturmaları mümkün görünmemektedir. Ayrıca bu türden bir eşitlik anlayışı, manipüle edilmeye müsait ve eşitsizlikleri metazori ile meşru göstermeye yatkın bir politika üretilmesine de aracılık edebilir. Moseley (2013) bu duruma örnek olarak Amerika Birleşik Devletleri'nin Ortadoğu politikalarını göstermiştir.

Buna rağmen Rawls'un hakkaniyet olarak adalet teorisi dağıtımcı bir adalet teorisidir ve kaynakların adil dağıtımına odaklanır. Hakkaniyet olarak adalet teorisi özünde eşitlikçi bir teoridir. Ekonomik ya da toplumsal eşitsizliklerin gerekçelendirilebilmesi için öncelikle ortaya çıkacak olan eşitsizliklerin hiçbir kimsenin temel özgürlükler üzerindeki eşitliğini tehlikeye atmadığı ve ardından bu eşitsizliklerin toplumun en az avantajlı üyelerinin yararına olacağı (bu teoride ve teorik olarak) gösterilmiştir (Çelik, 2017, s.19). Rawls'un (1999) hakkaniyet tanımı her ne kadar varsayımsal bir sözleşme ve adaleti sağlamak için kurgulanmış ve var olmayan kurumlara dayansa da özgürlükleri sağlamak ve fırsat eşitliğinde hakkaniyeti yerleştirmek için bir model teşkil etmektedir.

Örgütsel adaletin tesis edilmesinde de hakkaniyetin merkezi bir konuma sahip olduğunu belirtmek mümkündür. Hakkaniyetin evrensel anlamının barındırdığı ilkeler kadar örgütün kendi kültürel özelliklerini de dikkate alarak bu örgütün kendi içinde oluşan hakkaniyet ilkelerinin örgütsel adaletin tesis edilmesinde işe koşulması bir gereklilik olarak görülebilir. Örgütsel adalet kavramı, ilk kez 1987 yılında Greenberg tarafından hakkaniyetin algılanması anlamında kullanılmıştır. Bu kavram iş yaşamında bireylerin kendilerine karşı gösterilen eylemlerde adil davranılıp davranılmadığına ilişkin algılarını ve bu algıların bireylerin davranışları üzerine etkisini ifade etmektedir (Yıldırım, Ekinci ve Öter, 2012, s.331)

Örgütsel anlamda hakkaniyet ise verili bir çalışma ortamındaki bireylerin, çalışma ortamındaki katkılarına göre elde ettikleri kazanımları ve bu çalışma ortamındaki katkılarının değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda hakkaniyet, soyut emeğe karşılık gelen değerin (bireye) temin edilmesi ve değerlendirme anlamında görmezden gelinmemesi olarak da ifade edilebilir. Açıkalın'ın (2014, s.164) insan kaynağı yönetiminde "hakçalık" kuramına göre alışveriş ilişkisinde birey, katkılarının elde ettiklerine olan oranını, diğerlerinin oranlarıyla karşılaştırır. Şayet oranlar arasında bir eşitsizlik varsa birey, ilişkideki hakçalığı (hakkaniyeti) sağlamak için çeşitli stratejiler geliştirir. Herhangi bir topluma ya da topluluğa sağladığı katkı ile toplumdan ya da topluluktan elde ettiklerini karşılaştıran bireyin, katkılarının karşılığı olarak elde ettiği kazanımların katkılarının karşılığına denk gelmediğini görmesi halinde katkısını azaltma, kendisini farklı gruplar ile karşılaştırma ya da elde ettiği kazanımlara farklı değerler yükleme eğilimleri göstermesi olasıdır. Bu durumda hakkaniyet, bireyin elde ettikleri ile sundukları arasında değerce bir denklik olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlerin performans değerlendirme sistemi ile hakkaniyetli bir şekilde değerlendirilip değerlendirilmediğine ilişkin Soydan (2012) tarafından yürütülen çalışma, örgütsel anlamda hakkaniyete örnek teşkil etmektedir. Bu çalışmanın bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %39,71'i öğretmenlerin performans değerlendirme sistemi ile hakkaniyetli şekilde değerlendirildiğine hiç katılmazken, %16,50'si çok az katılmıştır. Aynı çalışma kapsamında katılımcıların %27,03'ü kısmen, %10,76'sı ise büyük ölçüde ve %5,98'i ise tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin öğretmenlerin "öğretmenler performans değerlendirme sistemi ile hakkaniyetli bir şekilde değerlendirilebilir" şeklindeki görüşe katılımı "çok az katılıyorum" düzeyinde olmuştur (Soydan, 2012, s.16).

Bu çalışmadan elde edilen bu bulgu, kurumsal anlamda kuralların kanunlar, yönetmelikler, genelgeler ve tutanaklarla titizlikle inşa edildiği eğitim kurumunda bile insan faktöründen kaynaklı olarak adaletin tesis edilmesinde hakkaniyetin gereğine işaret etmektedir. O halde örgütsel adaleti sağlamak için başlı başına kural kitaplarına güvenmek yeterli olarak görülmeyebilir. Bu kuralların uygulanması esnasında bireylerin uygulamadaki farklılıklarına hakkaniyetin müdahale etmemesi durumunda, sözü edilen çalışmanın sonucunda da görüleceği üzere, bireylerin örgüt içindeki eşitlik algısı zedelenecektir.

Örgütsel adalet ve hakkaniyet alanındaki bu çalışmalar adalet ile hakkaniyet kavramları arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Özellikle adaletin nicel ölçümlerinin dışında kalan alanlarda bireysel farklılıkların adalet kavramını öznel algılar seviyesine indirgeyebileceği ve bu nedenle uygulamalarda ve davranışlarda farklılıklar oluşabileceği açıktır. Eşitlik, adalet ve hakkaniyet konusunda tarihteki uygulamalara bakıldığında bu algı farklılıklarının despotizme, tiranlığa, yönetimde keyfiyete, adaletin uygulanmasında vahşete, faydacılığa, çıkarcılığa ve en nihayetinde toplumsal olaylara yol açabileceği görülmüştür. Bu nedenle eşitsizliklerin etkisinin hafifletilmesi ve toplumda (kaçınılmaz olan eşitsizliklerin) kabul görmesi için adalete, adaletin işlerlik kazanması için de hakkaniyete ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Sonuç olarak hakkaniyet, hak ve ödevlerin herkes için ortak olması durumu olarak tanımlanabilir. Ancak hakkaniyet, yasaların çizdiği dar çerçeveyle sınırlı kalmayan ve yasaların öngöremeyeceği durumlarda da aranan bir adalet duygusudur (Özsoy, 2002, s.18). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere adil olan her zaman eşit olmayabilirken her zaman hakkaniyetli olmalıdır. Hakkaniyet, bir bakıma mekanik ve formal olan eşitlik yapısının, informal ve kişilerin vicdanında yaşayan halidir. Hakkaniyet bu özelliği ile adalete de kılavuzluk etmektedir.

2.1.3. Bir Kitle Kontrol Yöntemi Olarak Eşitlik

Toplumsal eşitsizlik, muhtemelen, insan toplumu kadar eskidir; aynı şekilde eşitsizliğin doğası ve nedenleriyle ilgili tartışma da toplum felsefesinin kadim konusudur (Turner, 2013, s.19). Eşitliğin geçmişten günümüze ne tür değişimlere uğradığını ve tarih çizgisi içinde kimler tarafından ve nasıl algılandığını ortaya koymak için insanlar arasında eşitliğin tarih öncesi çağlardaki şeklinden başlamak mümkündür. Rousseau'ya (2002) göre doğa halinde insanlar yaşam koşulları bakımından eşittir. İlkel halde bir insan ne yiyorsa diğeri de onu yiyor, bir insan hayatta kalmak için ne yapıyorsa diğeri de onu yapıyordu. İnsan toplulukları benzer koşullarda barınma imkanlarına sahiptiler ve etraflarındaki çevreye karşı benzer seviyede güvende olabiliyorlardı.

Bu eşitliğin bozulmasına yönelik yaklaşık bir tarih verilmesi de mümkündür. Yaklaşık olarak 10.000 yıl önce Batı Asya'da tarımın icat edilmesi ile birlikte insan varlığının doğasında dramatik bir değişiklik olmuştur. İnsanlar toplayıcı hallerini terk ederek köylere yerleşmeye başlamışlardır. Yerleşik hayat hızlıca (yaklaşık olarak

5.000 yıl gibi bir süre içinde) medeniyetlerin ortaya çıkmasına neden oldu: Bir yandan hükümetler, yazı, sanat ve bilim ilerliyor, diğer yandan savaşlar, sosyal eşitsizlikler ve baskı meydana çıkıyordu (Lerner, Meacham, Burns, 1993). Bu durumda eşitliklerin bozulmasında ilk faktör olarak tarımın icadına bağlı olarak ortaya çıkan özel mülkiyeti göstermek hatalı bir tespit olmayacaktır.

İlkel toplumlardan ilk uygarlıklara devam eden süreç şehir devletlerinin ortaya çıkması tarafından takip edilmiştir. Siyasal birimler kabileden imparatorluğa doğru gelişirken, üretim düzeninin, askerlik teknolojisinin, ulaştırma olanaklarının, bir şehri ve çevresini kontrol altına alabilecek gelişkinliğe ulaşması halinde şehir-devletleri belirir. Bu geçici bir örgütleniştir. Teknolojik ilerlemeyle, çok geçmeden, birçok şehirleri kontrolü altına alabilen daha büyük siyasal birimler kurulur. (Şenel, 1970, s. 92)

Engels (2019), devletin ortaya çıkışını var olan eşitsizliklerin ve sınıf farklılıklarının korunmasına bağlamaktadır. Hayvancılık, tarım ve buna bağlı olarak çeşitlenen zanaatların doğal ürünü olan ticaret malları hem bireyler hem de toplumlar arasında eşit olarak dağılmıyordu. Buna bağlı olarak başka bireylerin ve toplumların varlıklarına göz dikilmesi nedeniyle hırsızlıklar, gasplar, işgaller, ganimet elde etmek için yapılan seferler ve benzeri tehditler nedeniyle başlayan silahlanma süreci de ayrıcalıklı bir sınıf yaratmıştı. Silaha sahip olan koruyucu sınıfın bir zaman sonra yönetici sınıf haline geldiğini ifade eden Engels (2019), devletleri oluşturan esas unsurun da bu yönetici sınıf olduğunu belirtmiştir. Yöneticiler ve zenginler sahip oldukları zenginlikleri, itibarı ve gücü paylaşmak istemiyor, sahip oldukları bu ayrıcalıklara karşı girişilecek iç tehditleri engellemek için yasalar yapıyorlardı.

Engels'e (2019) göre bu dönemde ortaya çıkan bir diğer sınıf ise mülk sahipleri ile soyut emek ile hayatta kalan emekçiler arasında bir sınıftı. Bu sınıf emekçiler gibi çalışarak üretmiyor, mülk sahipleri gibi üretim araçlarını kiraya vermiyordu. Bunun yerine üretilen ürünlerin ticaretini yaparak günden güne zenginleşen Burjuvalar da ilkçağın üretim ilişkileri içinde belirmeye başlamıştır.

Tarih öncesi çağlardan ilkçağın sonlarına ilerlerken eşitlik anlamında ortaya çıkan görüntü sınıflı toplumlar, gücü elinde tutan sınıfların koydukları yasalar ve bu yasaların sebep oldukları toplumsal olaylar nedeniyle el değiştiren güç, mülk ve zenginlik çekişmesidir. Her dönemde olduğu gibi bu dönemde de ezenler ve ezilenler arasında bir eşitlik kavgasından söz etmek olasıdır.

Ortaçağın başlarında eşitlik tartışması insanlar arasında eşitlik çizgisinden, insan – tanrı arasındaki eşitlik eksenine kaymıştır. Yeni platonculuk felsefi akımı tanrıyı bu evrenin mimarı; bir yapı ustası olarak görmektedir (Demiourgos); bu tanrı, biçimlendirdiği maddeyi hazır bulmuştur. Madde de tanrının kendisi gibi öncesizdir; onun gibi yaratılmış değildir. Yeni Platoncu felsefeye göre tanrı varlığın kendisidir. Bütün yaratıklar dünyası – canlılar, cansızlar – tanrıdan türediklerinden (emanatio), onunla özdeştirler. Bu nedenle Yeni Platonculuğun görüşü olan mistisizme göre Tanrı ile insan içten yakın oldukları için eşittirler. Hıristiyanlıkta ise yaradan ile yaratık aynı hamurdan değildir. Onun için aralarında kapanmaz bir aralık vardır (Gökberk, 1974, s.148 – 149).

Ortaçağın batıya özgü yönetim biçimi olarak görülebilecek feodalizmin, Fransa'da 9. Yüzyılda derebeylerin kendi adamlarını alıkoymak, onları teçhiz edip doyurmak için rençperlere meskun bir toprak vermesi ile başladığı ifade edilebilir (Ülgen, 2010, s.4). Toprak sahibi olan kral, aristokrasi ve kilise feodalizm denkleminin bir tarafını, köylü kitlesi ise diğer tarafını oluşturmaktadır. 1226 ile 1274 yılları arasında yaşamış olan Aquinas'ın, 9. yüzyılda kökleşen feodalizmin, bir toplum düzeni olarak oturuştuğu 13. yüzyılda ekonomik ilişkileri düzenlemek üzere fikirler ileri sürmüş olması, içinde yaşadığı bu toplum düzeninden kaynaklanmış olabilir (Alkan, 2018).

15. ve 16. yüzyıllara gelindiğindeyse Rönesans ve Reform hareketlerinin eşitlik üzerinde etkisinden ya da eşitlik algısındaki değişime bağlı olarak Rönesans ve Reform hareketlerinin ortaya çıktığından bahsetmek mümkündür. Bu hareketlerin ortaya çıkmasında eşitlik algısı tek başına etken olmasa da etkisinin çok büyük olduğunu iddia etmek hatalı bir yaklaşım olmayacaktır. 14. yüzyıldan itibaren loncalar arasında gittikçe büyüyen bir farklılık belirmeye başlamıştı. Bazı esnaf loncası üyeleri diğerlerinden daha fazla sermayeye sahip bulunuyorlar bir veya iki kişi yerine beş veya altı kişi çalıştırıyorlardı. Bir süre sonra bazı loncaların, ancak belli bir sermayeye sahip olanları lonca teşkilâtına kabul etmeye başladıkları görüldü. Bazı loncalar ise tekelleşmek ve müşteriyi mümkün olduğu kadar çok sömürmek yolunu tuttular. Diğer taraftan lonca mensuplarının çoğunluğu, meydana gelen değişme yüzünden fakirleşmeye başladılar ve kendi geleneksel sanatları yanında diğer işleri yaparak hayatlarını sürdürme zorunluluğu ile karşı karşıya kaldılar (Kılıç ve Demirçelik, 2011, s.186).

Antik dönemde, ilkçağda ve ortaçağda eşitlik düşüncesi o ya da bu şekilde ifade edilmiş olsa da insanlar arasında eşitliğin var olması gereğinin somut olarak ifade edildiği fenomenin Fransız Devrimi olduğu kabul edilmektedir (Turner, 2003; Tural, 2002; Dewey, 1939; İnceoğlu, 2001). Bu özelliğinden dolayı Fransız Devrimi, eşitlik kavramının geçmişten günümüze geçirdiği değişimi anlamakta kilit rol oynamaktadır.

Fransız Devriminin en belirgin çağrısı "eşitlik, özgürlük, kardeşlik" olarak karşımıza çıkmaktadır ancak devrimin başlamasında rol oynayan Etat Généraux meclisinde Tiers-etat'ın köylü ve zanaatkar üyelerinin temsil oranına bakıldığında bir eşitlikten bahsetmek söz konusu değildir. Nitekim devrimden kısa bir süre sonra Papaz Jacques Roux önderliğinde Öfkeliler (Les Enragés) adında bir grubun ortaya çıkması ve grubun söylemleri bu eşitsizliğin devrim sonrası yansımasına işaret etmektedir:

> "Roux şöyle diyordu: Yasalar yoksullara karşı zorbadır; çünkü zenginler için, zenginler tarafından yapılmıştır. İçeride zenginlerin yoksullara karşı yürüttükleri savaş, yabancıların Fransa ile yaptıkları savaştan daha korkunçtur. Dört yıldan beri devrim sırtından zenginleşenler, burjuvalardır. Bizi ezmekte olan yeni ticaret aristokrasisi, toprak sahibi soylulardan bin kat beterdir (Arıklı, 1975, s.848 – 849)."

Fransız Devrimi, aristokratların ve ruhbanların toplumdaki ayrıcalıklı konumlarına bir tepki olarak doğmuş ve eşitlik talebini dillendirmiştir. Buna rağmen devrimin sonucu ayrıcalıklı ve zengin sınıfın el değiştirmesi olarak gözlenmektedir.

Yakınçağa gelindiğindeyse eşitlik algısında iki kutbun farklı şekilde eşitlik algısına etki ettiğini ortaya koymak söz konusudur. Bir yanda bilimdeki ilerleme ve buna bağlı olarak hümanizmin yükselişi, diğer yandaysa sanayi devrimine bağlı olarak rekabetin köleleştirdiği insan emeği, eşitlik ve eşitsizlik karşıtlamının aynı zaman diliminde paralel olarak ilerlediğini gözler önüne sermektedir.

Marx ve Engels'e (2013, s.54-55) göre üretim güçlerinin gelişmesinde öyle bir aşamaya gelinir ki bu aşamada yaratılan üretim güçleri ve ekonomik ilişki araçları mevcut ilişkiler çerçevesinde zarardan başka bir şey doğurmazlar; bunlar artık üretici güçler değil, yıkıcı güçlerdir. Bununla bağıntılı olarak, toplumun nimetlerinden hiç nasiplenmeden toplumun bütün yükünü sırtında taşıyan, toplumun dışına sürüldüğü için bütün diğer sınıflarla en kesin bir çatışmanın içine itilen bir sınıf belirir. Marx ve Engels'in (2013) burada ifade ettiği işçi sınıfının karşısında bir de hâkim sınıf ortaya

çıkmaktadır. Belirli üretim güçlerinin kullanılmasını mümkün kılan koşullar, toplumun belirli bir sınıfının hakimiyetini sağlayan koşullardır. Bu koşullar da egemen sınıfını ortaya çıkarmıştır. Bu sınıfın mülkiyetinden elde ettiği sosyal gücü, pratik ifadesini her seferinde idealist bir kılıkta "Devlet" biçiminde bulur. Fransız Devrimi'nden sonra ortaya çıkan tabloda üretim araçlarının mülkiyetini elinde bulunduran kitle toplumsal bir kutup olarak ortaya çıkmış ve toplum düzenini sağlayan kuralları da kendisi koyabilmek için devlet eliyle iktidarı da ele geçirmiştir. Bu hâkim sınıfın karşısında ise üretimi gerçekte gerçekleştiren emekçiler vardır.

Yakın Çağdan günümüze gelen eşitlik algısının başlangıç noktasını Sanayi Devrimi olarak kabul etmek mümkündür. Sanayi Devrimi ile ekonomik boyutu tüm çağlardan daha fazla ön plana çıkan eşitlik algısı öncelikle yönetim şeklini değiştirmiş ve yönetme erkini tanrıdan aldığını iddia eden yöneticilerin yerine halkın arasından yöneticilerin seçilmesini öngörmüştür (Dewey, 1964). Buna rağmen halkın kendi arasından seçeceği kişiler tarafından yönetilmesi sosyal eşitsizliklerin giderilmesi konusunda işlerlik kazanmamıştır. Toplumdaki bireylerin tamamını temsil eden bir demokrasi anlayışı yerine egemen bir sınıfın yönetimi ele geçirdiği, ekonomi temelli bir tabakalaşma ortaya çıkmıştır (Boratav, 2005). Bir başka ifade ile sanayi devriminde etkin rol oynayan bilimin yükselmesi ve buna paralel olarak hümanizmin önem kazanması da eşitliğin toplumsal olarak adil ve hakkaniyetli bir şekilde algılandığı bir kavram haline gelmesine yetmediği ortaya koyulabilir.

Geçmişten günümüze incelendiğinde eşitlik, toplumlarda aranan, eksikliği hissedilen ve eşitsiz gruplar arasındaki farkların artması ile yıkıcı toplumsal olaylara neden olabilecek bir kavram olarak tanımlanabilir. Bu kavramın öneminin siyasi iradeler tarafından fark edilmemiş olması da olası değildir. Öte yandan toplumdaki tüm bireyleri kapsayacak şekilde bir eşitliğin sağlanmasının ise tarihsel süreç içinde gelişen ve başlıca ekonomik faktörler nedeniyle çok zor olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu nedenle eşitlik bir yandan toplumsal anlamda bir gereklilik olarak görülebilecekken diğer yandan tabakalı bir toplum içinde var olan eşitsizliklerin muhafaza edilmesi de farklı gruplara göre bir gereklilik olarak düşünülebilir.

İnsanlar demokrasilerin – hele ki fırsatlar bakımından – aslında açık, özgür ve eşit olduğunu söyleyen siyasal sloganların bombardımanına tutulmalarına karşın, bireysel düzlemde ekonomik bakımdan eşitliğin olmadığı bir toplumda yaşarlar. Hükümetler, seçmenlerin desteğine muhtaç oldukları için refah ve yeniden bölüşüm taleplerini göz ardı edemezler ama serbest kapitalist ekonominin gereklerini de

dikkate almak zorunda kalırlar. Kapitalist demokrasiler için sorun, rekabetle refahın nasıl bir araya getirileceğidir. Bölüştürücü adalet denilen şeye ilişkin güçlük şudur: Halkın çoğunluğunun yaşam standardında iyileştirme yaratmak için, bölüştürülecek bir ekonomik artığın var olması gerekir (Turner, 2013, s.56). Bu ekonomik fazlalığın sağlanması söz konusu olabilir ancak oluşan fazlalığın rekabetin egemen olduğu bir sistemde adil bölüşümünün yapılması konusunda herhangi bir garanti vermek söz konusu olmayabilir ki bu da eşitsizliklerin devam edeceği biçiminde yorumlanabilir.

Bu nedenle eşitsizliklerin varlığını sürdürdüğü bir toplum yapısında kitlelerin eşitlik algılarının yüksek tutulması için kullanılacak yöntemler hem üretimsel eşitsizliğin sonuçlarını hafifletebilir hem de eşitsizliklerin arttığı dönemlerde kitlelerin konsolide edilmesi için bir araç olarak kullanılabilir. Var olan somut eşitsizliklerin bireylerin algılarında eşitlik olarak kabul edilmesi, eşitsizliklerden fayda sağlayan grupların kaçınılmaz olarak çözmek zorunda oldukları bir sorundur. Bu nedenle sanal bir eşitlik algısının kitlelerin kontrolü maksadıyla kullanıldığına ilişkin bir iddia ortaya atılabilir.

Eşitlik kavramının tarihsel çözümlemesinde görülen diğer bir durum ise kavramın gücüdür. Toplumlar tarafından talep edilen ve varlığı uğruna şiddet olaylarına dahi başvurulabilen eşitlik istenci, kitlelerin harekete geçirilmesi amacıyla bir vaat ya da propaganda aracına dönüşme potansiyeline sahiptir. Bu iddiaların araştırılması için ön koşul kitle psikolojisinin anlaşılmasıdır.

Kitle psikolojisi tek insanı, bir kabilenin, bir ulusun, bir kast'ın, bir sınıfın, bir kurumun üyesi ya da belli bir zamanda bir araya gelip belli bir amaç için kitlesel örgütlenmeye gitmiş bir insan yığınının bir parçası gibi ele alır (Freud, 2006, s.8). Bu nedenle insan teklerinin bir araya gelerek oluşturdukları insan grubunu tek bir zihin ya da beden gibi görmek mümkündür.

Freud'a (2006) göre belli bir grubu belli bir davranışı sergilemeye ikna etmenin en etkili yolu çoğunluğun bu doğrultuda davranmaya eğilimli olduğuna o grubu ikna etmektir. Kitlelerin aynı doğrultuda hareket etmesi için sağlanacak motivasyon herkesin (kitlenin yapması istenen) bu davranışı yapacağına kitleyi inandırmaktır. Bu nedenle kitlenin kontrolünü sağlamak için kitle tarafından kolektif olarak sergilenmesi istenilen davranışın tek bir bireyde ya da küçük bir kitlede başlatılması, ortaya çıkması istenen davranışın kitlenin diğer bireylerinde de gözlenmesine olanak verebilir. Belli bir grubun aynı davranışı ısrarla sergilemesi, bulaşıcılık (Sirayet) ilkesine göre grubun diğer bireylerine de sıçrayacaktır. Sirayet

etme işi grubun çoğunluğunun göstermekte olduğu bir davranışın grubun içinde bu davranışı sergilemeyen insanlara geçmesi olarak tanımlanabileceği gibi grubun içinde küçük bir kitleden ya da bireyden grubun diğer üyelerine de davranışın bulaşması olarak tanımlanabilir. O halde davranışın sirayet etmesi, davranışın merkezden dışarıya doğru yayılması olabileceği gibi kitlenin çoğunluğunun azınlığa bir davranışı gerçekleştirmeye dolaylı ve örtük olarak zorlaması şeklinde de olabilir.

Kitleyi yaratan bireyler, ne türden olursa olsun, yaşayışları, işleri güçleri, karakterleri, zekâları birbirine ne denli benzerse benzesin ya da birbirinden ne denli ayrılırsa ayrılsın kitleleşme sonucu, yalnız bu nedenden ötürü ortak (kolektif) bir ruh kazanır; dolayısıyla, her biri tek başınayken hissedeceği, düşüneceği ve davranacağından bir başka türlü hisseder, düşünür ve davranır (Freud, 2006, s.11).

McDougall'a (2017) göre bir grup insan aynı şekilde düşündüğünde, hissettiğinde ve davrandığında, bireysel olarak karşılaştığı bir durumda olacağından çok farklı zihinsel edimler ve eylemler içinde olacaklardır. Bunun önkoşulu ise bireylerin zihinsel oluşumlarının belli bir dereceye kadar benzerliğinin olması ve belli bir zihinsel homojenliktir. Bir metroda yüz kadar aynı milletten bireyin oluşturduğu bir kalabalıkta bir bireyin ortaya çıkıp o ülke hakkında (McDougall'ın örneğinde bu ülke İngiltere'dir) yerden yere vuran (ya da tersine öven) yorumlar yapması halinde hemen etrafında pek çok insanın biriktiğini görmek mümkün olur. Ancak aynı örnekte kalabalığı oluşturan bireylerin yüzlerce birbirinden farklı milletten birey tarafından oluşturulması halinde, aynı bireyin konuşmasının kimsenin umurunda olmayacağını iddia etmek söz konusu olur. O halde McDougall'ın (2017) ifade ettiği benzerlik ve zihinsel homojenlik, bireylerin ortak kültürlerden, değerlerden, ardyörelerden ve benzeri zihinsel özelliklerden oluşmalarıdır.

McDouagall'a (2017) göre kitlesel davranışın bir diğer koşulu ise kitlenin tamamının dikkatini cezbeden bir uyarıcıdır. Bir meydanda bulunan yüzlerce insanın birbiri ile iletişim ya da etkileşim içinde olmadığı bir durumda bir itfaiyenin siren sesi ya da ani bir fren sesi gibi bir uyarıcı karşısında, örnekte verilen ve tamamen bireysel ve yalnız olan insanların aynı tepkiyi vereceklerini varsaymak mümkündür (Aynı anda sesin geldiği yöne bakmaları, başlarını çevirmeleri, sesin geldiği yeri ve yönü anlamaya çalışmaları, vb.). Bu örnekte yüksek bir ses olarak alınan fiziksel uyarıcı, toplumsal olarak ele alınırsa pek çok insanı ilgilendiren doğal afetler, savaş, ekonomik gelişmeler olabileceği gibi bir siyasetçinin konuşması, uyarı anonsu ya da

açık alanda duyurulan bir bildirge de olabilir. Freud (2006), bu uyarıcının aynı zamanda bireylerde bir emosyon (duygu ve heyecan) yarattığını ifade etmektedir:

> *Gerçek olan bir şey varsa, bir emosyon (duygu ve heyecan) durumuna ilişkin belirtilerin kitlelerdeki bireylerce algılanmasının, onlarda otomatik yoldan aynı heyecanı doğurmasıdır. Belli bir emosyon ne kadar çok kişide kendini açığa vurursa, kitlenin öbür bireylerinde aynı emosyonun ortaya çıkmasını sağlayan otomatik bir baskı o kadar güçlenir. Ruhundaki eleştiri mekanizması devre dışı kalan birey, kendini aynı emosyon durumu içerisine sürüklenmeye bırakır. Öte yandan, bireydeki emosyon, kendisini etkileyen öbür bireylerin emosyonunda artışlara yol açar; böylece bireysel emosyon karşılıklı endüksiyon (Ateşlenme) yoluyla giderek şiddetlenir. Başkaları gibi davranmak, çoğunluk ile uzlaşma durumunda bulunmak gibi içsel bir zorlamanın, söz konusu olayın doğuşunda rol oynadığı gözden kaçacak gibi değildir (Freud, 2006, s.26-27).*

McDougall'a (2017) göre kalabalığı oluşturan bireylerin zihinsel homojenlik seviyeleri ne kadar yüksekse ve ortak özellikleri (kültür, değer, norm, vb.) ne kadar çoksa toplumsal yaşamdaki dışavurumları da o kadar çarpıcı ve yoğun olacaktır. Bu durumda kitlelerin oluşumunda kitleye ait bireylerin özelliklerine göre farklı kitle tiplerinden söz etmek de mümkün olacaktır. Homojenlik seviyesi yüksek ya da düşük kitlelerin varlığı da kitlelerin uyarıcılara karşı reflekslerindeki hızı ve şiddeti etkileyecektir.

McDougall (2017) iki tür kitle oluşumundan bahsetmektedir. İlki örgütlü olmayan kalabalık, ikincisi de yüksek derecede örgütlü ordu kitleleridir. McDougall (2017) ulusun ne olduğunu tarif ederken de bilinen tanımlardan kaçınarak bireyin kendi karakter özelliklerini gösteren insan topluluğu tanımını yapmıştır. McDougall'ın (2017) bu tanımı bireylerin kendi özelliklerini gösteren başka bireyler ile bir arada olmaya eğilimleri olduklarını da göstermektedir.

McDougall (2017) tarafından ifade edilen "ulus" olma ölçütlerini sağlamış toplulukların da kitle olarak hareket etme ya da tepki verme reflekslerinin olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu durumda bir grup olarak ulus içinde bireyin davranışını farklılaştıran ve pek çok durumda davranışını belirleyen bireyin kendisinden çok ulustur.

Ulusun kendisi ise örgütlenmiş bir insan grubu olarak nitelenebilir. Örgütlenmiş kitleye yalnızca katılışı bile, insanın uygarlık merdiveninin birden çok basamağını gerisin geri inmesine yol açar. Yalıtık durumdayken belki üstün bir

aşamada bulunan birey, kitlede barbar bir kişiye dönüşür, yani içgüdüleriyle davranan bir varlık olup çıkar, ilkeller gibi içinden geldiği gibi davranır, ansızın parlar, vahşice eylemlere girişir, coşkulara ve yiğitlik gösterilerine kaptırır kendini (Freud, 2006, s.16). Ulusların da örgütlü bir insan grubu olduğunu düşünürsek, ulusları oluşturan insan teklerinin kitle haline gelmeleri ile kitlenin kendisinden alacakları cesarete dayalı olarak bireysel halde kalkışmayacakları işlere toplu halde kalkışmalarına neden olur.

Kitleye eğememen içtepiler, duruma göre yüce ya da acımasız, atılgan ya da korkak nitelik taşıyabilir; ama hepsinde de dediğini yaptıran zorlayıcı bir karakter saklıdır; öyle ki bazen kişisel çıkarlar, hatta özyaşamı sürdürme kaygısı bireyin gözüne görünmez olur (Freud, 2006, s.17). Kitlenin içinde bireylerin anonimleşmeleri onların davranışlarındaki uygarlığın terkedilmesini de açıklayabilir. Bireyin toplu halde sergilediği bir davranıştan tek başına sorumlu tutulmayacak olmasının verdiği rahatlık ile davranışlarında bir aşırılaşma olması da olasıdır. Bu durumda birey cinayetlerden tecavüzlere, kundaklama girişimlerinden katliamlara ve hatta ulvi bir amaç için hayatını hiçe saymaya kadar tek başına gerçekleştirmeyeceği davranışlara topluluk halindeyken kalkışabilir. Kitlenin harekete geçmesi ve söz edildiği gibi aşırı davranışlar içinde bulunması için de harekete ilk ivmeyi veren bir itici güce ihtiyacı olacaktır. Bunun için de bir lider arayışı içine girmesi beklenebilir:

> *"Kitlenin kendisi tüm aşırılıklara eğilim gösterdiği gibi onu coşturup heyecanlandırmak da yine ancak aşırı uyarılarla gerçekleşir. Kitleyi etkileyecek kimsenin elindeki nedenleri mantık süzgecinden geçirmesinin gereği yoktur; işi alabildiğine güçlü imajlara dökmek, abartmaya kaçmak ve sürekli aynı şeyi yinelemek amaca ulaşılmasını sağlar. Kitle, Gerçek ve Düzmece konusunda kuşku nedir tanımaz, öte yandan kendisinde büyük bir gücün varlığı bilinci içinde yaşar, dolayısıyla otoriteye inançla bağlı olduğu kadar hoşgörüsüzdür. Güce saygı duyar, bir çeşit güçsüzlük belirtisi diye baktığı iyilikçi davranışların fazla etkisinde kalmaz. Üstün bildiği kişilerde aradığı güçlülük, hatta zorbalıktır. Egemenlik ve baskı altına alınmayı, efendisinden korkmayı ister. Gerçekte düpedüz tutucu karakter taşır, tüm yenilik ve ilerlemelerden enikonu nefret eder, geleneğe karşı sınırsız bir saygı duyar (Freud, 2006, s.19)."*

Freud'un (2006) ortaya koyduğu bu düşünce, köklerini milattan öncesinde bulur ki Aristoteles (2017) halklara en uygun yönetim biçimlerini tartışırken kitlelerin bu özelliğini de ortaya koymuştur. Eğer yasalar gereği devlet demokrasi ile

yönetiliyorsa burada hatipler değil en iyi vatandaşlar yöneticidir. Yasalar yoksa bu kez yöneticiler hatiplerdir. Bu durumda halk bir tek yönetici gibi davranmaya başlar, aslında çok sayıda yöneticiden oluşan tek bir yönetici gibidir. Halk kitlesi yasalar tarafından dizginlenmediği zaman mutlak güce ulaşmayı ister ve sadece kendisine dalkavukluk yapanları yukarı çıkarır. Bu nedenle tiranlık tek kişi yönetimleri arasında nasıl değerlendiriliyorsa, aynı şekilde bu demokrasi türü de demokrasiler arasında öyle değerlendirilmelidir (Aristoteles, 2017, s.133). Bu durumda kitlelerin güçlü bir uyarıcı nedeniyle bir kez harekete geçmeleri ile yamaçtan yuvarlanan bir kar topu gibi davranışlarının boyutu, hızı ve şiddeti artacaktır ki bu davranışları dizginleyen bir mekanizma olmaması halinde kar topunun bir çığ haline gelmesi gibi kitlesel davranışın da yıkıcı etkileri olacaktır.

Freud'a (2006) göre kitlelerin bir diğer özelliği de illüzyonları gerçeklere tercih etmeleridir. Bu tanım kitleye var olanın değil, duymak istediğinin duyurulması ile ilgilidir. Eşitlik, toplumların talep ettiği bir kavram olarak bireyler tarafından duyulmak istenir ancak Freud'un (2006) ifade ettiği gibi gerçek olmasına gerek olmadığını ifade etmek de mümkündür. Kitleleri oluşturan bireyler arasında bir eşitlik olmasa da ya da bu kitleler toplumda eşit olmadıkları farklı kitleler ile bir arada yaşamak durumda olsalar da bütün olarak eşit olduklarını duymak eğiliminde olabilirler.

Bu özelliğinden dolayı eşitlik, toplumların talep ettiği, yokluğu halinde isyana dönüşebilen, bireylerin halihazırda duymaya hevesli oldukları bir kavram olarak bir propaganda aracına dönüşmeye müsait olarak değerlendirilebilir. Kitlelerin harekete geçirilmesi için eşitliğin kullanılmasında gerçek bir eşitliğin sağlanması bir gereklilik değildir. Freud'a (2006) göre coşku ve heyecan halinde birey gerçek ile düzmece arasındaki farka değil, kitlenin tepkisine odaklanmış olacaktır.

Ayrıca kitle, sözlerdeki majik (büyüsel) gücün egemenliği altındadır; bu güç, kitle ruhunda en korkunç fırtınaları estirebildiği gibi en azgın fırtınaları dindirebilir (Freud, 2006, s.20). Eşitliğin zaman zaman isyanların çıkarılmasında, zaman zaman da isyanların ortaya çıkmasını engellemekte bir araç olarak kullanılabilecek majik güce sahip olduğu antik çağlardan günümüze kadar yaşanan pek çok toplumsal fenomende gözlenmektedir.

Eşitlik kavramının buraya kadar ortaya çıkan iki özelliği kitle kontrolünde kullanılmasına olanak sağlamaktadır: İlk özellik eşitlik kavramının içinde bulundurduğu yüksek kavramsal güç, ikincisi ise tanımlanması zor bir kavram

olarak, algılanan ve sanal bir fenomen olarak ifade edilebilir olmasıdır. Bu durumda bireylerin gerçekte eşit olmasalar da eşit olduklarına yönelik bir algıya sahip olmalarının sağlanması, eşitlik kavramının kitlelerin kontrolünde araçsallaştırılmasına imkân vermektedir.

Rousseau'nun (2002) uygarlaşmış toplumların yapısını ifade ederken söz ettiği en güçlünün yönetmesi kanunu, yöneten sayısını azaltıp yönetilen sayısını çoğaltma işine yaramaktadır. Yönetilen sayısının çoğalması ise eşitlik sanrısına neden olacaktır. Hiçbir hakkı olmayan insanlar arasında haklar bakımından bir eşitsizlikten bahsetmek de söz konusu değildir. Bir liderin peşinde köle olmuş yığınların eşitlik algısı da bu nedenle yüksektir. Yönetilenler zorba ile asla eşit olamayacaklarını bildikleri için böyle bir beklentileri de yoktur. Bireyin kendisini eşit gördüğü kişiler ile arasında bir eşitsizlik olmadığı sürece eşitsizlikten şikâyet etmesi de olası değildir. Rousseau'nun (2002) burada ifade ettiği eşitlik algısı kişilerin beklentileri ile ilgilidir. Kişilerin eşitlik beklentilerinin ortadan kaldırılması ve tabakalı bir toplum anlayışının zihinlere kazınması ile kitlelerin sadece kendi sınıfları içinde bir değerlendirme yapmaları ve kendilerini eşit gördükleri sınıf düzeyinde bir eşitsizlik olmadığı sürece sanal bir eşitlik algısı ile hareket edecekleri ifade edilebilir. Bu durumda kişilerin eşitlik algılarını yüksek tutmak ve eşitsizlikleri meşru göstermek için sınıf farklılıklarının gerekliliğine olan inançlarını arttırmak bir yöntem olarak ortaya konabilir.

Rousseau'nun (2002) altını çizdiği bu türden bir eşitlik algısı kitlelerin belli bir zümreye itaat ve hizmet etmeleri için kontrol edilmelerinde kullanılan bir yöntemdir. Sınıflar arasındaki farkın zihinlere kazınması işini ise eğitim üstlenmektedir. Buyruk (2015) eğitimin amaçlarından birinin toplumdaki sınıf ayrımının üzerini örtmek olduğunun ifade edilebileceğini ileri sürmektedir. Sermaye birikim sürecinde ortaya çıkan kapitalist ve egemen sınıfın varlığını korumak üzere üretilen politikaların eğitim aracılığıyla topluma ulaştırıldığını kabul etmek olasıdır.

Yoksul ülkelerde okullar ekonomik geriliği ussallaştırılar. Bu ülkelerde halkın çoğunluğu zaten kıt olan çağdaş üretim ve tüketim araçlarından yoksundurlar ama okulun kapısından ekonomiye bir giriş yolu bulma umudunu taşırlar. Özgürlükçü bir kurum görünümündeki zorunlu okullaşma ise iyi eğitim görmüş kişilerin geriden gelen bilgi tüketicisine aşağı kategoriden bir öğrenim belgesine sahip olma utancını aşılamasına yol açar, böylece giderek olgularla bağdaşması güçleşen ve sözde kalan bir halkçılık yolulya her şeyi akla yakın kılar (Tan, 1988, s.285)

Yüzyılımızın başında rakipsiz bir egemen olan okul, kendine koşanları sözleriyle uygulamaları arasındaki çelişkiyi görmekten alıkoyma gücünü yitirmiş bulunmaktadır. Bu çelişki okulun tumturaklı sözlerle savunduğu eşitlik mitiyle, verdiği diplomaların sınıflı toplumu ussallaştırması arasındadır. Okullaşma sürecinin yetkinliği belirleme aracı olarak, toplumsal değer ölçüsü olarak ve bir eşitlik aracı olarak geçerliliğini yitirmesi kendini yeniden üretmekte okullara dayanan tüm siyasal sistemleri korkutucu niteliktedir (Tan, 1988, s.286)

Toplumdaki en temel meşrulaştırma araçlarından biri olan ve yaratılmasında eğitimin önemli rol oynadığı eşitlik mitinin bu politikalar dolayısıyla zarar görmesi söz konusudur. Dolayısıyla gerek eğitim programları gerekse okul pratikleri toplumsal rızanın üretilmesine de olanak tanıyacak biçimde oluşturulurken, yaratılan "ortak duyu" aracılığıyla hegemonyayı sağlamlamış olan sınıf fraksiyonunun çıkarlarıyla toplumsal çıkarlar uzlaştırılır (Buyruk, 2015, s.61-62). Bu uzlaştırmanın nasıl yapıldığının yanıtını ise Bourdieu ve Paseron'da (2015) bulmak mümkündür.

Bourdieu ve Paseron (2015, s.55) eşitlik algısının bir kitle kontrol yöntemi olarak kullanılmasında kullanılan stratejileri pedagojik eylem ve pedagojik mesai olarak adlandırmıştır. Eğitimin amacının bilgiyi nesilden nesle aktarmak olduğunu kabul ederek, aktarılan bu bilginin aslında devletin resmî ideolojisi olduğunu ifade etmişlerdir. Pedagojik eylem içerisindeki her mercii (fail veya kurum), ancak ve ancak, kültürel keyfiyetini dayattığı grup veya sınıfların vekili sıfatıyla, yani sembolik şiddet uygulama hakkını vekaleten elinde bulundurması sıfatıyla pedagojik otoriteden faydalanır.

Burada sözü edilen devletin resmi ideolojisi ise egemen kültürün kitleler üzerindeki hegemonyasıdır. Hegemonya belirli bir yaşam ve düşünce biçiminin egemen olduğu, gerçekliğe ilişkin bir yaklaşımın bütün kurumsal ve özel görünümleri içinde topluma yayıldığı, ruhuyla bütün beğeni, ahlak, gelenekler, dinsel ve siyaset ilkeleri ve bütün toplumsal ilişkileri özellikle kendi entelektüel ve ahlaki çağrışımları içinde bilgilendirdiği bir düzendir (Carnoy, 2001, s.253)

Bu durumda pedagojik eylem, gücünü içinde bulunduğu gruptan ya da kendinden önceki otoriteden almaktadır. Pedagojik mesai, kültürel keyfiyetin dayatmalarının kanıksanmış davranışlar haline gelmesini sağlar. Bu kanıksama durumuna gelinmesi için pedagojik mesai dışlama ya da zihne kazıma yöntemlerini kullanır. Bunun sonucunda ise egemen kültürün dışındaki kültürlerin kendi kendilerini reddetmeleri sağlanmaktadır. Buna göre egemen kültürün dilini

konuşmayan grupların ya da sınıfların egemen sınıfların elinde bulunan üretim araçlarının sağlamış olduğu pazarın içinde kendilerine yer bulmaları mümkün değildir ancak pedagojik mesainin zihne kazdığı düşünce nedeniyle bu pazarda kendine yer bulamayan birey, grup ya da sınıf suçu kendinde araması gerekliliğe ikna edilmiştir. Başarısız olmasının nedenini egemen kültürün koyduğu koşulların kendisine uygun olmamasında aramayacaktır çünkü başarılı olmak ya da pazarın içinde olmak için uyması gereken kriterleri sorgulama eğiliminde değildir (Bourdieu ve Paseron, 2015).

Pedagojik mesainin bu anlamda işlevi egemen kültürün dışında kalan gruplara ya da sınıflara ait olan bireylerin kendi kültürlerini aşağı ya da kusurlu olarak kabullenmelerini sağlamaktır. Birey, içinde yetiştiği kültürü beğenmeme eğilimindedir; üstün ve takdir edilecek gruplar ise kendi kültürünün dışında ve üstünde olan egemen kültürdür (Bourdieu ve Paseron, 2015, s.76). Pedagojik mesai, eğitim aşamasında gruplar arasındaki farklılıkları ve üstün olan modelleri zihinlere kazıdığı için bireylerin kendilerine belletilmiş üstünlükleri örtük şekilde kabullenmeleri sağlanmış olur. Kanunlar ve sözleşmeler önünde, dini ya da ahlaki olarak, törelerle veya sözlü toplumsal kurallarla eşit olduklarını ifade ettikleri bireylerin, içten içe kendilerinden üstün olduklarını kabullenmişlerdir ki karar alma aşamasında gücü, itibarı ve serveti elleri ile üstün gruplara teslim ederken eşit olmayan bu durumun adil olmadığını hissetmemeleri ya da hissetmek istememeleri mümkündür.

Bourdieu ve Paseron (2015) eşitlik mitinin toplumların zihinlerine yerleştirilmesi için eğitimin bir araç olarak kullanıldığını ileri sürmektedir. Ülkelerin coğrafi koşulları, ekonomik uğraşlarının dağılımları, üretim araçlarındaki ve kültürlerindeki farklılıklar ve buna benzer imkân eşitsizlikleri ve farklılıklar gerçekte eşit bir eğitimi de imkânsız hale getirmektedir. Buna rağmen eğitim sistemlerinde her bölgede ya da okulda nicel eşitlik olmasına yönelik politikalar Bourdieu ve Paseron (2015) tarafından "dayatma" olarak nitelendirilmişlerdir. Eşitliğin sağlanmasına yönelik bir ilke olarak uygulamaya konulan bu sistem her ne kadar eşitsizliğin temel nedeni olsa da topluma sunulduğu şekliyle "devletin eşit" olduğu görüntüsünü verecektir.

Devlet kendisi aracılığıyla yönetici sınıfının kendi egemenliğini yalnızca haklı gösterip korunduğu değil ama yönetimi altında tuttuklarının etkin rızasını da kazanabildiği pratik ve teorik etkinliklerin bütünüdür (Carnoy, 2001, s.252). Bu

prensibe göre eşit olmayanlar arasında eşitliğin sağlanması için eksik olana fazla, fazla olana eksik dağıtım yapılması yoluyla eşitliğin sağlanmasına çaba gösterilmesi gerekirken, imkân eşitsizlikleri göz ardı edilerek dağıtım her birime eşit olarak yapılmakta ve var olan eşitsizliklerin devamına neden olunmaktadır. Bu uygulama ise gerçekte eşitsiz bir uygulama olmasına rağmen dağıtımsal bir eşitlik sağladığı için kamu vicdanında kabul göreceği gibi devlet eliyle sağlanan eşitsizlikleri de meşru gösterecektir. Bu durumda eşitlik, eşitsizliklerin eşitlik olarak gösterilmesi adına tasarlanmış bir illüzyondur.

Engels (2018, s.61) yasaların esasında eşitlik illüzyonunu kasti olarak inşa ettiğini düşünmektedir. Engels'e (2018) göre iş akdini iki tarafın da özgür iradeyle imzalamış olmaları gerekir. Ancak yasa her iki tarafı da kâğıt üzerinde eşit tuttuğu sürece, özgür iradeyle yapılmış kabul edilir. Sınıfsal konum farklılığının bir tarafa verdiği güç ve onun diğer taraf üzerinde uyguladığı baskı – iki sınıfın gerçek ekonomik konumu – yasayı ilgilendirmez. İş akdi süresince biri ya da diğeri açıkça vazgeçmedikçe, her iki tarafın da eşit haklara sahip olduğu kabul edilir. Ekonomik konumun işçiyi, eşit hakkın son görüntüsünden bile vazgeçemeye zorlamasına karşı da yasanın yapabileceği bir şey yoktur.

Engels'e (2018) göre "Devlet" ilkel durumda eşitken servet farklılıklarının ortaya çıkması ile sınıflara ayrılan toplumun, bu sınıfları meşru görmesi için kurulmuş bir kurumdur. Bu bakımdan devlet, organik bir gereksinim değil, egemen sınıfın iktidarını sürdürmesi için kurgulanmış ve sözleşmeler ile kişilerin zihinlerine eşitlik algısını yerleştirmiş bir kurumdur. Özgür iradesi ile bu sözleşmelere uymayı taahhüt eden birey, mevcut bütün farklılıklara rağmen kendisini diğer sınıflar ile eşit saymaktadır.

Sözleşmelerin ve dolayısıyla devletin başlıca iddiası her bireyin mevcut zenginliklere ve haklara ulaşma fırsatının olduğudur. Bu noktada fırsat eşitlikleri kitlelerin kontrol edilmesi için bir araç olarak kullanılmakta ve imkân eşitsizliklerinin kamufle edilmesi amacına hizmet etmektedir. Zenginliklere ve haklara ulaşma fırsatı olduğu illüzyonu ile gözüne perde indirilen ancak bu zenginliklere ve haklara ulaşmak için gerekli imkanlardan mahrum olan birey, eşitsizliklerin kaynağı olarak toplumsal sözleşmeleri ve devleti değil, kendisini görmektedir. Buna göre ortada bir eşitsizlik yoktur; birey başkalarının sahip olduğu fırsatlara kendi yeteneksizliği nedeniyle ulaşamadığına ikna olmuştur. Bu durumda devlet herkese karşı eşit mesafede olduğunu ancak bazı bireylerin daha çalışkan,

yetenekli, zeki, girişken, dirayetli ve hırslı olmalarından dolayı bu özelliklere sahip olmayanların kendi tembellikleri, yeteneksizlikleri ve isteksizlikleri nedeniyle başkaları ile aynı noktaya ulaşamadığını gözler önüne sermiş olur. Eşitsizliklerin üzerinin bu türden bir eşitlik maskesi ile örtülmesi kitlelerin itaat etmelerinin sağlanması için bir gereklilik olarak yorumlanabilir.

Freire'ye (2018) göre ezenler, ezilenlerin boyun eğmesini sağlamak için özgür ve eşit bireyler olduklarına inanmalarını sağlar. Ezilenlerin şiddet ya da kaba kuvvet ile boyun eğmeleri değil, itaat etmeye kendiliğinden rıza göstermeleri egemen gücün devamı için bir gerekliliktir. Buna göre sınıflı bir toplumda eşit tabakalarda yer alan kişiler özgür ve eşit oldukları sanrısı ile eşitsizlikleri kabullenir ve eşitlik arzusu ile isyan etmezler. Ezilenlerin bulundukları aşağı konumu kabul etmeleri ve bu konumda olmalarının suçunu üstlenmeleri için üst tabakalardaki insanlar ile eşit haklara sahip olduklarını, buna rağmen kendi eksikleri nedeniyle üst tabakalara çıkamadıklarını kabullenmeleri gerekmektedir.

Engels'e (2018, s.193) göre devlet sınıfsal çelişkileri dizginleme ihtiyacından ama aynı zamanda bu sınıfların çatışmasının tam ortasında doğduğu için, esasen güçlü, ekonomik açıdan egemen sınıfın devletidir; bu sınıf devlet aracılığıyla politik açıdan da egemen sınıf olur ve böylelikle ezilen sınıfı bastırmak ve sömürmek için yeni bir araç geliştirilmiş olur. Böylece antik devlet her şeyden önce kölecilerin, köleleri bastırma devletidir; feodal devlet Aristokrasinin serflerini ve kendine tabi köylüleri bastırma organıdır ve modern temsili devlet de ücretli emeğin sermaye tarafından sömürülmesinin aracıdır.

Engels'in (2018) yapmış olduğu bu kronolojik özet eşitlik çağrısının yapıldığı kitle ile bu çağrıya cevap veren kitle arasındaki iletişimin asıl amacının tüm toplumu kapsayacak bir eşitlik inşa etme arzusu olmayabileceğini göstermektedir. Eşitlik için mücadele edilmesi çağrısını yapan kitle gerçekte güçler dengesini kendi lehine çevirmek ve toplumu kendi arzusuna göre şekillendirmek için geniş halk kitlelerinin gücüne geçici olarak ihtiyaç duyan bir kitle olabilir ki bu kitle amacına ulaştıktan sonra daha öncesinde söz verdiği eşitliğin toplumda gerçekleşmesi için gayret göstermeyebilir. Bunun yerine yaratacağı yeni düzende ortaya çıkacak olan eşitsizlikleri kamufle etmek için daha güçlü bir eşitlik illüzyonu yaratabilir. Kendinden önce hâkim olan sınıfın yerini alan her yeni sınıf, sırf kendi amacını gerçekleştirebilmek için kendi çıkarını toplumun bütün üyelerinin ortak çıkarı gibi göstermek; fikir planında ifade edecek olursak, fikirlerini evrenselleştirmek, onları

yegâne akla uygun, evrensel düzeyde geçerli fikirlermiş gibi ileri sürmek zorundadır (Marx ve Engels, 2013, s.52). Bu durumda eşitlik, güçler çarpışmasında ve iktidarı ele geçirme mücadelesinde tek kullanımlık bir tüketim malzemesi olarak işlev görür ve işlevini yerine getirdikten sonra bir kenara bırakılır.

Burada ifade edilen güçler dengesindeki değişimi Amerika Birleşik Devletleri'nin kurulma aşamasında bulmak mümkündür. Kurulması sürecinde farklı devletlerin tehditleri altında ezilen bir halkın özgürlük için cepheye koşmasını talep eden kurtuluş mücadelesinin düşünsel alt yapısını eşitlik oluşturmaktadır. Dewey (1964) bu eşitlik ve özgürlük çağrısının dönüşümünü incelemiştir.

Dewey (1964), kendi döneminde var olan pek çok kavrama şüphe ile bakmaktadır. Amerika'da o dönemde var olan demokrasi anlayışını da bu gözle sorgulamıştır. Demokrasi kavramını İngilitere'den almış olan Amerika'nın kendi ülkesi için inşa ettiği demokrasi anlayışını da ele alırken hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilecek özelliklere sahip olduğunu ifade etmektedir. Demokrasiyi kurmak, korumak ya da sürdürmek için konulmuş kurallar aslında demokratik olmayan uygulamaların yapılması için bir kamuflaj olabilir. Kişiler demokratik olmayan işler yapmak için kuralları yalancı şahit ya da kılıf olarak kullanabilirler (Dewey, 1964, s. 39).

Buna verilebilecek bir örnek insanların eşitlik algılarında yapılacak değişiklikler ile toplumlara nasıl yön verilebileceğine ilişkin düşüncesidir. Yüksek bir amaç için bir araya gelen insanlar aralarındaki farklılıkları unutabilirler. Burada ortaya çıkan tek renkliliği eşitlik olarak görmek bir yanılgıdır. Yine de bu eşitlik algısı bile insanların büyük fedakarlıklar yapmalarına olanak verir (Dewey, 1964, s.40). O halde insanları eşitlik ile aldatmak ve toplumları, *bazı işleri* yapmaya sürüklemek mümkündür. Eşitlik kişinin doğal olarak arzu ettiği bir şeydir. Eşitlik arzusu olan bir toplumu eşitlik vaadi ya da algısı ile kandırmak ve savaşa sürüklemek, belli bir siyasi partiye oy vermeye ikna etmek, bir grubu terörist olarak ilan etmesine olanak vermek ve benzeri başka güdümlü davranışları grup olarak sergilemeye sevk etmek mümkündür.

Yüksek amaçlar ile harmanlanmış eşitlik algısının tehlikeli bir silah olarak nitelemek de hatalı bir teşbih olmayacaktır. Dewey (1964) Amerika'daki demokrasi anlayışının tarihçesini de inceleyerek Amerikan kültürü ile demokrasisi arasındaki ilişkinin niteliğini anlamak istemiştir. İlk olarak Amerikan Kurtuluş bildirisi (1776) ve Anayasası (1787) arasındaki farka bakmıştır. Buna göre kurtuluş bildirisi

memleketin bütün güçlerini özgürlük adına yabancı bir düşmana karşı bir araya getirmek amacına hizmet ediyordu. Anayasa ise sağlam bir mevki yapmış kimselerin başta gelen ihtiyacı, öyle sanılıyordu ki, düzen ve dirliği yıkma yolunda özgürlüğü bir balyoz gibi kullanan ayak takımının saldırılarına karşı koyma amacına yönelikti (Dewey, 1964, s.55). İki yasal doküman arasındaki farka bakıldığı zaman o dönemdeki Amerikan toplumunda demokrasi anlayışına yönelik değişim belirgin hale gelmektedir. İlk metin özgürlükleri ve bireylerin eşitliğini hedeflerken, ikinci metin yasalar önünde eşit olan bireylerin gerçekte yöneticilere karşı bir güce dönüşmelerini engellemek amacını taşımaktadır.

Görülebileceği üzere tam olarak anlaşılamamış ya da belirli bir maksadın hasıl olması için demokrasi adı altında sunulmuş bazı kurallar, demokratik olmaktan ziyade muktedirlerin baskı kurma niyetlerini örtmek için kullanılmaktadır. Hükümet baskısı olan her yerde halk ya örstür ya çekiç (Dewey, 1964, s.57). Demokratik kurallar inşa edilirken hükümet baskı kurmak istediği zaman demokrasiyi kendi çıkarına olacak şekilde öyle kullanır ki kitleler ya bu kurallar ile ezilir ya da bir grup diğerini kuralların ve kanunların arkasına saklanarak ezer. Bu nedenle doğru kurgulanmamış ya da eksik uygulanan bir demokrasi aslında gizlenmiş bir diktatörlük olarak nitelenebilir.

Bağımsızlık bildirgesinin yazıldığı ve ilk anayasa metninin hazırlandığı dönem Amerika'sında eşitliğin yasada yer almasının nedeni güçlünün zayıfı köleleştirmesini engelleme arzusudur. Bu güçlü ve zayıf ikileminin çıkış noktası psikolojik eşitsizliklerdir. Bu eşitsizliklerin engellenmesi için yasaların konmasına gerek görülmüştür. Öte yandan bu yaklaşım, eşitsizliklerin de peşinen kabulü anlamına gelmektedir. Bir yandan kişilerin doğuştan ve doğal olarak eşit oldukları ifadesi toplumsal sözleşmelerin içine dahil edilirken diğer yandan aynı metinlerde eşitsizliklerin sonucu olarak güçlünün zayıfı bilerek ya da bilmeyerek köleleştirmesini engellemek üzere konulan yasaların olmasını Dewey (1964) bir aldatmaca olarak görmektedir. Ahlaksal bir hak olarak sayılmış olan özgürlükten kaynaklı olarak özellikle ekonomik olayların akışı içinde toplumsal sözleşmelerde gözlenen eşitlik gerçek hayatta ortadan kalkmıştır. Bu eşitsizliklerin algılanmasında katalizör görevi görmesi beklenen yasalar da hissedilen eşitsizliğin azalmasında işe yaramamıştır. Buna paralel olarak da bireyler yasa ve politika eşitliğine olan inançlarını yitirmişlerdir (Dewey, 1964, s.67).

Dewey'in (1964), 1776 ile 1787 yılları arasındaki değişime yönelik çıkarımlarından da anlaşılacağı üzere Bağımsızlık Bildirgesinin yazılmasına kadar olan süreçte eşitlik kavramının majik gücünden faydalanılmış ve ulvi bir amaca ulaşmak için kitlelerin harekete geçirilmesi için kullanılmıştır. Ancak yeni devletin kurulmasından çok kısa bir süre sonra ılımlı bir Aristokrasiye geçilmesi, asıl amacın tüm insanları gerçekten eşit kabul eden bir düzenin kurulması olmadığını göstermektedir.

Benzer bir sürecin Fransız Devriminde de olduğunu ifade etmek mümkündür. Eşitlik, özgürlük ve kardeşlik iddiası ile yola çıkılan Fransız Devrimi'nin başarıya ulaşmasından kısa bir süre sonra Burjuvazinin eline geçmiştir.Burjuvazinin politik bir güce dönüşmesi ve söz sahibi olması, Fransız Devriminde de görüldüğü üzere, iktidarı ele geçirmek üzere çıkılması gereken basamaklarda burjuvazinin niteliklerini birer kriter olarak konulmasından kaynaklanmaktadır. Bu basamakları çıkarken, halktan bireyler taşımadıkları kriterlerden dolayı birer birer elenirler. En tepe noktaya çıkıldığında sadece burjuvalar kalmıştır ancak basamakların çıkılması sürecinde elenen bireyler, yarışmanın içinde bulundukları bilgisi ile adaletsizlik algılamaz, tepeye tırmanırken elenmelerinin kusurunu kendilerinde bulurlar.

Fransız Devriminde bu, okuma-yazma bilmemek, daha önce seçkin sınıfının da bulunduğu siyaset sahnesinde yer almamış olmak, politik tecrübeye sahip olmamak, bilgisiz olmak ve en nihayetinde politikanın gerektirdiği maddi güce sahip olmamak (propaganda faaliyetleri için yapılacak harcamalar ya da belirli kişilere verilecek rüşvetler, vb. için) gibi kriterlerdir. Seçimlerde aday olmak isteyenlerin dilek listeleri hazırlamaları gerektiği için okuma yazma bilmeyenler aday olamamışlardır. Seçimlere herkesin katılabileceği önceden duyurulmuş ve bir eşitlik algısı oluşturulmuş olmasına rağmen okuma yazma bilmeyenlerin aday olamamaları ise eşitsizlik olarak algılanmamıştır (Arıklı, 1975). Halktan kitleler bunun adaletsiz olduğunu düşünmemiş aksine kendi eksikleri olduğuna kanaat getirmişlerdir.

Eşitlik kavramının tarihsel bağlamda bir kitle kontrol aracı olarak kullanılmasına örgüt yönetiminde de rastlamak mümkündür. Cohen ve Prusak (2001) işgörenlerin bağlılıklarını arttırmak için de eşitlikten yararlanılabileceğini ifade etmiştir. Bir iş yerinde ücretler, makam ve mevki, itibar ve farklı konularda bireyler arasında eşitliğin sağlanamayacağı kesindir. Her ne kadar her zaman daha iyi ücretler ve daha iyi imkanlar olsa da bireyler eşit olduklarını hissettiklerinde (herkesin bir ofisinin olması, kurum müdürünün odasının diğer işgörenler ile aynı şartlara sahip

olması, vb) ve iş dışındaki hayatlarına da vakit ayırabildiklerinde (makul çalışma saatleri, aileye zaman ayırabilme, vb.) kurum değiştirmediklerini, oynaklığın (turn-over) azaldığını ve bireylerin kuruma olan bağlılıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Burada sözü edilen kitle kontrol yönteminin tarih sahnesinde eşitliğin manipüle edilme şekillerinden yola çıkarak örgüt yönetimine aktarıldığını ifade etmek olasıdır.

Sonuç olarak eşitlik kavramının bir kitle kontrol yöntemi olarak dört amaçla kullanıldığını ifade etmek mümkündür:

a) Eşitsizliklerin yaratacağı toplumsal huzursuzlukların önlenmesi ve isyanların bastırılması
b) Kitlelerin bir hedefi gerçekleştirmek üzere harekete geçirilmesi için kavramın bir vaat ya da propaganda aracı olarak kullanılması
c) Kavramın, kitlelerin belli bir zümreye ya da gruba hizmet ya da itaat etmesi için araçsallaştırılması
d) Bir örgüte ya da içinde bulunulan gruba bağlılığın arttırılması

Örgüt yönetimi açısından bu maddelerin işgörenler için de geçerli olacağını ifade etmek mümkündür. Eğitim kurumlarında da eşitlik algısının düşük olduğu durumlarda ortaya çıkacak huzursuzlukların giderilmesi ve öğretmenlerin yönetime isyan etmelerinin önlenmesi amacıyla sanal bir eşitlik algısının inşa edilmesi, öğretmenlerin performanslarını yükseltmek için kendi aralarında ya da yönetim ile aralarında bir eşitlik olduğuna ikna edilmeleri, öğretmenler arasındaki eşitlik algılarındaki farklılıkların temelde öğretmenlerin kendilerinden kaynaklandığına yönelik bir algı yaratılması yoluyla farklılıkların meşru gösterilmesi ve öğretmenler arasında rekabetin tetiklenmesi ve öğretmenlerin iş yerlerine olan bağlılıklarının arttırılması için mevcut eşitsizlikleri görmezden gelmelerinin sağlanması herhangi bir eğitim kurumunda öğretmen kitlesinin kontrol ve manipüle edilmesi için uygulanabilecek yöntemler olarak düşünülebilir. Bu iddianın tartışılması için de eğitimde eşitlik ve öğretmenler arasında eşitlik kavramlarının araştırılması ve sorgulanması bir gereklilik olarak görülebilir.

2.1.4. Eşitsizliğin Gerekliliğine Ve Meşruiyetine İlişkin Düşünceler

Eşitlikçi (egalitarian) düşünce siyaset felsefesinin bir akımı olarak kabul edilebilir (Arneson, 2013). İnsanların dağıtımsal olarak eşit pay almasını, insanlara

eşit şekilde davranılmasını öngören bir düşünce olan eşitliğe karşı ya da eşitsizlikleri meşru gören düşüncelerden de bahsetmek mümkündür. Eşitlik talebi kadar eşitsizliğin haklılığına yönelik iddiaları da antik çağlara kadar geri götürmek mümkündür.

Sungur'a (2015, s.11) göre sınıflar, toplumsal üretim ve toplumsal yeniden üretim içindeki yerlerine göre tanımlanırlar. Toplumsal üretim içindeki yerin esas belirleyeni ise üretim araçları üzerindeki kontroldür ya da hukuki ifadesiyle üretim araçlarının mülkiyetidir.

Günümüzden yaklaşık olarak 10.000 yıl önce tarımın icat edilmesi ile birlikte ilk üretim araçlarının da ortaya çıktığı göz önüne alındığında toplumsal sınıfların ve buna bağlı olarak eşitsizliklerin de hemen hemen bu tarihten itibaren tarih sahnesinde var olduğunu ifade etmek mümkündür. Rousseau (2002) özel mülkiyetin ortaya çıkması konusunda şu yorumları yapmıştır:

> *"Bir toprak parçasının etrafını çitle çevirip "Bu bana aittir!" diyebilen, buna inanacak kadar saf insanlar bulabilen ilk insan, uygar toplumun gerçek kurucusu oldu. Bu sınır kazıklarını söküp atacak ya da hendeği dolduracak, sonra da hemcinslerine "Bu sahtekara kulak vermekten sakınınız! Meyvelerin herkese ait olduğunu, toprağın ise kimsenin olmadığını unutursanız, mahvolursunuz" diye haykıracak olan adam, insan türünü nice suçlardan, nice savaşlardan, nice cinayetlerden, nice yoksulluklardan ve nice korkunç olaylardan esirgemiş olurdu! Fakat öyle görünüyor ki o zaman işler, o güne kadar oldukları gibi sürüp gidemeyecekleri noktaya artık gelmişlerdi (Rousseau, 2002, s.123)"*

Rousseau'nun (2002) da belirttiği gibi üretim araçlarının ortaya çıkması ile birlikte tabakalaşma ve eşitsizlikler de gün yüzüne çıkmış olmalıdır.

Şenel (1982) ilkel topluluktan uygar yaşama geçişi betimlerken Jericho örneğinden yararlanmıştır: Jericho, Filistin'de Lut Gölü'nün kuzeyinde bulunan bir yerleşim alanıdır. İ.Ö. 7000 dolaylarında Jericho'nun maddi kültüründe köklü değişikler yaşanmıştır. Sıralı ama seyrek düzen yuvarlak evlerin yerini; birbirine yapışık, sık düzen yapılmış, aralarında avlu oluşturmuş dikdörtgen odalar topluluğu almıştır. Bu kuzeyden, Ürdün Vadisinden yeni bir halkın gelişinin belirtisi olarak yorumlanmaktadır. Bu halk eski sakinlerin tümünü öldürüp sürmemişse; kasabada bir toplumsal tabakalaşmaya yol açmış olmalıdır. Gerçekten az sonra kasabanın bir hendekle ve aralarında kuleler bulunan taş surla çevrilişi; kasaba çapında toplumsal

emeği harekete geçirebilecek güçlü bir yöneticiliğin ortaya çıkmış olmasının işareti olarak yorumlanabilir (Şenel, 1982, s.182).

Bu eşitsizliklerin tarımın icadından itibaren toplumsal hayatta oldukça uzun bir süre var oldukları göz önüne alınırsa eşitsizliklerin nasıl kabul gördüklerini ve varlıklarını nasıl sürdürdüklerini anlamak için eşitsizliği savunan ya da var olan eşitsizlikleri meşru gören ve göstermeyi hedefleyen düşüncelerin de incelenmesinin gerekli olduğunu söylemek mümkündür.

Eşitsizliklerin meşruiyetine ilişkin olarak yedi alt başlıktan söz edilebilir. Yetenek ve işlev farklılıklarından kaynaklanan eşitsizlikler, özel mülkiyetten kaynaklanan eşitsizlikler, erdem ve yasalar yoluyla oluşan eşitsizlikler, dini inançlardan kaynaklanan eşitsizlikler, kültüre dayalı eşitsizlikler, toplumsal tabakaların iktidar mücadelesinden kaynaklanan eşitsizlikler ve dağıtımsal adalete bağlı eşitsizlikler kendi kendilerine meşruiyet kazanmış ve doğal süreçte toplumların içinde kanıksanmış eşitsizliklerdir.

2.1.4.1. Yetenek ve İşlev Farklarına Dayalı Eşitsizliklerin Meşruiyeti

Herakleitos (MÖ. 540 – 480) eşitliğe karşı düşüncelerin ilk sözcülerinden biridir. Halkın genelini küçümser ve bu küçümsediği kişilerin yönetimde bir payı olmaması gerektiğini ifade eder. Herakleitos'un seçkinci bir yönetim anlayışına sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Herakleitos'a göre üstün olan bir azınlık, ortalama ve altında anlama kabiliyetine sahip çoğunluğu yönetmelidir (Hegel, 2018, s.256-257). Buna göre Herakleitos'un eşitsizliği haklı görmesinin altındaki neden insanların anlama ve zeka kapasiteleridir ki kapasiteye göre sınıfların yönetenler ve yönetilenler olarak düzenlenmesini makul görmektedir.

Aristoteles (2017) toplumu farklı bireylerin bir araya gelmesi ile ortaya çıkan, tüm bireylerin toplamından daha farklı bir yapı olarak görmektedir. Bu toplumdaki bireylerin ise eşit olmadıklarını ifade etmiştir. Aristoteles'e (2017, s.34) göre köle köleden, efendi de efendiden üstündür. Kısacası herhangi bir yerdeki herkes birbirine eşit değildir. Aristoteles (2017) bu düşüncesini insanların alt ve üst sınıftan işler bilmelerine bağlamıştır. Bu durumda bireylerin topluma sundukları hizmetlere göre alt ve üst sınıflar olarak nitelendirilmesinin; bir başka ifade ile yeteneklere göre toplumda tabakalara ayrılmanın da milattan önce gözlenebilen bir durum olduğunu ortaya koymak söz konusudur.

Kaynağını Aristoteles'te (2017) görebileceğimiz, bireylerin topluma sundukları hizmete göre tabakalara ayrılması düşüncesi, yakın tarihte işlevsel paradigma olarak detaylandırılmıştır. İşlevselci kurama göre toplum için daha gerekli olan, daha yoğun ve daha zorlu eğitim gerektiren becerileri çekici kılmak için onları daha yukarı konumlara çıkarmak gerekir. Bu durumda işlevselci kuram işlevlerine göre yetenekleri tabakalaştırmaktadır. Bu düşünceye göre bireylerin daha yukarı çıkma isteklerine paralel olarak daha zorlu eğitimler almaya da istekli olacakları varsayılmaktadır (Turner, 2013, s.41).

Durkheim (2018) bireylerin kişisel yeteneklerinin geliştirilmesinin önünü açan bir işbölümü düşlemektedir. Buna bağlı olarak da bireyler bu yetileri ile toplumda bir işlevi yerine getirerek toplumda bir parça olacaklardır. Öte yandan Durkheim de (2018) gerek aileden miras kalan malvarlığı gerekse yetenekler arasındaki farklılıktan ötürü olsun, insanların tam olarak eşit olamayacaklarını ileri sürmüştür. Artan bir talep olarak gördüğü eşitlik istencininse toplumun vicdanında bir karşılık bulmasının ve eşitsizliklerin en aza indirilmesinin yöntemini toplumsal sözleşmeler olarak görmüştür. Bu sözleşmelerin oybirliği ile yapılması ve alınan kararlara toplumun tamamının onay vermesi halinde daha sonradan kanunlara ve eşitsizliklere bir itirazın olamayacağını ileri sürmektedir. Doğal olarak insanların işlevsel tekamülü onlar arasında bir derece farkı yaratmaktadır ve yaratmalıdır da. Durkheim'in (2018) beklentisi bu derecelerin insanlar tarafından da kabul görmesidir. Bu kabul hem bireylerin kendi içlerinden gelen bir ikna yoluyla olmalı hem de yasalar ile garanti altına alınmalıdır.

İşlevselci paradigma'ya göre çağdaş toplumun kendine özgü bazı özellikleri vardır. Bunların biri, yetenek ve çabanın ayrıcalıktan ve kalıtsal statüden daha fazla önem taşıdığı (meritokratik – liyakate dayalı) bir toplum oluşudur. İkincisi, böylesi toplumlarda ekonomik gelişmenin öncelikle akılcı bilgiye dayanması, meslek konumlarının doldurulmasında yüksek uzmanlık eğitimi gören kişilere gerekesinim duyulmasıdır. Üçüncüsü, toplumsal adalete, farklılaşmaya, tüm üyeleri için doyum veren bir yaşama yönelik demokratik toplum niteliğidir. Buna rağmen eşitsizliğin yetenekli kişilerin yüksek konumlara ulaşmasını güdülediğini savunur, bundan dolayı da gerekli görür (Tan, 1990, s.563).

İşlevselci tabakalandırma, toplumun tabakalı olması düşüncesini peşinen kabul ettiği için meritokratik bir çizgiden çıkılması halinde tabakanın üst katmanlarında toplum için gerekli işlevlere sahip olmayan bireylerden oluşan bir

tabakanın oluşmasına da müsaittir. Eşitsizlik fikrini kanıksamış kişilerin bu türden bir haksızlığa karşı çıkmamaları ve toplumsal adaletin sakatlanması da mümkündür (Turner, 2013, s.42).

Tan'a (1990) göre işlevselci paradigmanın işlevlerine göre ve meritokratik olarak bireylerin mesleklere yerleşmeleri hesabı tutmamıştır. Mesleklere yerleşmenin sadece eğitim almaktan çok daha karmaşık bir süreç olduğunu belirten Tan (1990), eğitim sonucunda edinilen belge ve diplomaların bireylerin bu mesleklere yerleşmek için gereken bilgi ve beceriye gerçekten sahip olmadıklarını ifade ederek bu bilgi ve belgelerin mesleklere istihdam sağlamak için araçlara dönüştüklerini ifade etmiştir.

Yine de eğitim sistemlerinin mevcut hallerinde de önemli bir yer tuttuğu ifade edilebilecek olan işlevselci paradigma, rekabetin merkeze alındığı ve fırsat eşitliğinin tesis edildiği bir sistemde eşitsizlikleri gerekli olarak görmektedir sonucuna varmak mümkündür.

2.1.4.2. Özel Mülkiyete Dayalı Eşitsizliklerin Meşruiyeti

Eşitsizliklerin meşruiyetine neden olan bir diğer unsur ise özel mülkiyet ile ilişkilidir. Aristoteles'e (2017, s.52) göre kişilerin kendilerine ait mülk, mal, eşya, para ve benzeri edinmeleri önemlidir. Bir nesnenin herkeste olması nesnenin değerini düşürecektir. Nadir olanın kıymetli olması daha doğaldır. Kişi "benim" olarak nitelediği şeye daha fazla önem verir. Bu durumda bireylerin özel mülkiyetinin olmaması bireylerin üretim sürecinin bir parçası olmak istememelerine neden olabilir. Bu nedenle Aristoteles (2017) özel mülkiyeti savunmaktadır. Özel mülkiyetin eşitsizliklere sebep olması ise kaçınılmazdır. Aristoteles (2017) özel mülkiyeti savunurken bireylerin bu özel mülklerini başkaları ile paylaşmalarını salık vermiştir. Kadın ve çocuklar dışında sahip olunan her şey başkaları tarafından kullanılabilmelidir. Bunun sorunsuz şekilde gerçekleşmesi ise "erdem" ile mümkün olur. Bu durumda toplumun üretim araçlarının mülkiyeti konusunda var olan eşitsizliği kabullenmesi beklenmekteyken, üretim araçlarına sahip kimselerin de varsıllıklarını diğerleri ile paylaşmak konusunda gönüllü olmaları beklenmektedir. Bu durumda eşitsizlikler toplum vicdanında meşru görülecektir.

2.1.4.3. Erdem ve Yasalara Dayalı Eşitsizliklerin Meşruiyeti

Herakleitos'tan sonra Gorgias birçok aristokratik nitelikli eşitsizlikçi düşüncelerinin yanı sıra "kuvvetlinin haklı" olduğu öğretisi ile "eşitsizlikçi

demokratik düşünüş geleneği"nin kurucusu olmuştur. Bu düşüncenin temelinde, Protagoras'tan farklı olarak, erdemin sonradan öğrenilebilen bir şey olmayıp, doğuştan bir özellik olması vardır. Kölenin, özgürün, kadının, erkeğin farklı erdemleri vardır. Bu erdemlerin de doğuştan getirildiği ifade edildiği zaman eşitsizliğin de doğuştan gelen bir durum olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Şenel, 1970, s.327).

Aristoteles'e (2017, s.110) göre iyi yaşamak için gerekli olan koşullar arasında eğitim, erdem ve yetenek önde gelir. Bir açıdan eşit olanların her açıdan eşit olmalarına gerek yoktur, bir açıdan eşitsiz olanların da her açıdan eşitsiz olmalarına gerek yoktur. İşte bu nedenle mutlak eşitliğin var olduğu anayasaların hepsi hatalı ya da sapmış anayasalar olarak isimlendirilmektedir. Bu durumda Aristoteles (2017) bir yandan eşitsizliği kabullenmekte, diğer yandan ideal bir devlet tanımı yapmak için eşitsizliklerin etkisini hafifletmek istemektedir. Bir yandan kadın ve erkeği eşit kabul etmezken, köle ve efendi arasında bir statü farkını kabullenirken, toplumdaki işleri alt sınıf ve üst sınıf olarak nitelerken; diğer yandan siyasi bir eşitlik öngörmekte ve halkın yönetime belli bir oranda katılmasını salık vermekte, bununla birlikte aşırı ekonomik eşitsizliğe de karşı çıkmaktadır (Şenel, 1970). Aristoteles'nun tüm bu eşitlik karmaşası içinde ideal bir devlet yaratmak için teklifi ise erdemli olanların yönetmesi şeklinde olmuştur ki Gorgias gibi sofistlerden farklı olarak erdemin eğitim yoluyla topluma aktarılabileceğine inanmaktadır (Aristoteles, 2017). Bu durumda eşitsizlikleri meşru göstermenin yolu erdemli olanlar ve olmayanlar olarak farklı bir eşitsizlik unsurunu ileri sürerek servet eşitsizliklerini meşru göstermek ya da etkilerini hafifletmektir.

Rousseau da (2018) demokrasiyi uygulanamaz veya sürdürülemez kabul etmiştir çünkü demokrasi çokça eşitlik ve erdemdir. Rousseau (2018) bunu (insanların erdemli ve eşitlik taraftarı olmalarını) insanüstü görmüştür. Bu nedenle Aristokrasi daha uygulanabilir bir sistemdir çünkü daha az eşitlik ister. Rousseau (2018) insanların erdem gibi tanrısal bir niteliğe ulaşamayacakları görüşündedir. Bu nedenle insanların, eşitsizlikten kaynaklanan aşırılıklarının yasalar yoluyla kontrol altına alınması gerekmektedir.

Rousseau'ya (2018) göre yasalar toplumlara göre yapılmalıdır. Toplumların yapılarına uygun yasaların yapılması gerekliliğini ise Platon hakkında bir örnek vererek göstermiştir: Platon Arkadyalılar ile Cyrenialılara yasa yapmaya yanaşmamıştır çünkü Platon bu iki ulusun zengin olduğunu ve eşitliği hoş

karşılamayacaklarını bilmektedir (Rousseau, 2018, s.41). Bu durumda yasalar eşitsizlikleri gidermekten çok eşitsizliklerin sonuçlarına yönelik önlemler almak için tasarlanan sözleşme maddeleri olarak görülebilir. Rousseau eşitsizliğin meşru görülmesini kronolojik olarak incelemiş ve eşitsizliğin ortaya çıktığı dönemler ile yarattığı sınıfları aşağıdaki gibi eşleştirmiştir:

> *"Eşitsizliğin bu çeşitli devrimler boyunca ilerleyişini izlersek kanunun ve mülkiyetin hakkının kurulmasının, bunun ilk aşaması olduğunu; yüksek görev ve makamlarının kurulmasının ikinci aşama; üçüncü ve en son aşamanın da meşru ve kanunlara uygun erkin keyfi erk haline gelmesi olduğunu görürüz. Öyle ki zenginin ve fakirin durumu birinci dönem tarafından, güçlü ve zayıfın durumu ikinci dönem tarafından, efendi ile kölenin durumu da üçüncü dönem tarafından yasal ve haklı kılınmıştır (Rousseau, 2002, s.152 – 153)."*

2.1.4.4. Dini İnanışlara Dayalı Eşitsizliklerin Meşruiyeti

Rousseau'ya (2002) göre din de eşitsizliklerin varlığını meşru göstermektedir. Din insanlara, yaradılıştan hemen sonra insanları doğa halinden tanrının kendisinin çekip çıkardığına göre insanların, tanrı böyle istediği için birbirine eşit olmadıklarına inanılmasını emreder (Rousseau, 2002, s.85). Turner (2013), dinler konusunda benzer düşünceler ortaya koymuştur: Asya tipi Hinduizm, Konfüçyüsçülük, Budacılık ve İbrani dinler olan Hıristiyanlık, Yahudilik ve İslam'da da benzer eşitsizlik izlerinin varlığından söz etmek mümkündür.

Bireylerin inandıkları dinin emirlerine uymaları ve bu nedenle toplumda oluşan kastlara, kölelik sınıflarına, cinsiyet eşitsizliklerine, tanrı ile insan arasındaki eşitsizliğe, güçlü ve zayıf arasındaki eşitsizliğe ve ekonomik eşitsizliklere boyun eğmeleri söz konusudur. Asya tipi inanışlarda doğrudan kast sistemleri tarif edilirken, İbrani dinlerde kulların eşit olduklarına yönelik ifadeler gözlemek mümkündür (Mete, 2009, s.26). Buna rağmen Protestanlık ile birlikte Hıristiyanlıkta özel mülkiyetin yarattığı farklar, İslam dinindeki kölecilik ve Yahudilikteki üstün sınıf anlayışının eşitsizlikleri meşru kıldığı gözlenmektedir (Turner, 2013, 80 – 85).

2.1.4.5. Kültüre Dayalı Eşitsizliklerin Meşruiyeti

Eşitsizliklerin meşru olmasına ilişkin bir diğer ölçüt ise kültür olarak ifade edilebilir. Malinowski (2016) büyümeyi (toplumların ilerlemesini) temel bir ihtiyaç olarak görmüş, buna verilen kültürel tepkiyi de eğitim olarak belirlemiştir. Eğitim bireye kültürü aktarırken bireye sahip olduğu becerileri adım adım nasıl kazandığı,

dil kullanımını ve kendi kültürüne ait diğer sembolleri nasıl öğrendiğini, bireyin nasıl olgunluğa eriştiği ve yaşadığı toplulukta sürekli çoğalan kurumlar tarafından nasıl kabul gördüğü konularında araştırma yapılması gereğine dikkati çekmiştir.

İşlevsel yaklaşımın bir sonucu olarak bireylerin niteliklerine göre sınıflara ayrılmaları ve bu sınıflara uygun statülere sahip olmaları Malinowski'nin (2016) de kabullendiği bir durumdur. Bu durumda kültürel aktarımın ne kadarını alabildiğine bağlı olarak bireylerin konumlandırılması söz konusudur. Bireyin niteliklerinin yanı sıra toplumda hâkim olan kültürün özelliklerini ne kadar taşıdığı da toplumdaki konumunu belirlemede etkendir. Bu yüzden Malinowski (2016, s.101) konumlandırmanın varlığını sorgulamaz. Bir toplumda egemen olan kültürün eğitim yoluyla aktarılması sürecinde, bu aktarımı yeteri kadar kabullenen ve genelin özelliklerini yansıtmayı başaran bireyler işlevsel olarak daha yukarı konumlara hareket edecekken, aktarımın dışında kalarak egemen kültürün özelliklerini yansıtmayı başaramayanlar daha alt konumlarda yer alacaklardır. Eğitim yoluyla bu eşitsizliğin meşruiyet kazanması beklenmektedir.

2.1.4.6. Toplumsal Tabakalar Arası Çatışmalar ve İktidar Kavgasına Dayalı Eşitsizliklerin Meşruiyeti

Freire (2018) ezenler ve ezilenler olarak iki kutba ayırdığı eşitsizlik çözümlemesinde ezenler ve ezilenler arasında bir güç alışverişine dikkati çekmiştir. Ezilenlerin temelde amacı eşitliği sağlamak değil, ezen haline gelmektir. Bu iktidarı ele geçirme arzusu iki kutup arasında çatışma yaratmaktadır. Bu düzeyde ezilenlerin kendilerini ezenlerin karşıtları olarak algılamaları henüz çelişkinin üstesinden gelme mücadelesine angaje olmaları demek değildir. Ezilenlerin karşıtlarını alaşağı etmeleri yeni bir ezen grubu yaratacağı gibi yeni bir ezilen grubu da yaratacaktır. Yine de ezilenlerin içselleştirdikleri tek model daima bir ezen ve ezilen ilişkisinden ibaret olduğu için bunun dışında bir eşitlik modeli öngöremezler. Bu halde ezenler ve ezilenler şeklindeki eşitsizlikler çatışma boyunca devam edecek ve sırasıyla iktidarı ele geçiren kitle ezme hakkını meşru görecektir.

2.1.4.7. Dağıtımsal Adalete Dayalı Eşitsizliklerin Meşruiyeti

Pauer-Struder'in (2002) tanımını yaptığı eşitlik karşıtı görüşlere göre her bireyin yaşamaya yetecek kadar dağılımdan pay alması eşitliğin sağlanması için yeterli koşuldur. Bu durumda diğer bireylerin ne kadar daha fazlasına sahip olduklarının önemi yoktur. Eşitlikçilerin temel hatasını herkese ne kadar düştüğünü

göz önünde bulundurmadan birinin diğerinden daha az alıp almadığını ahlaki olarak önemli görmeleri şeklinde ortaya koyan bu düşünceye göre her bireyin düzgün (Decent) bir hayat yaşayacak kadar dağılımdan pay alması halinde başkalarının onlardan daha fazla dağılımdan pay alıyor olmasının önemi yoktur ki bu düşünce eşitlikçiliğe (egalitarianizm) alternatif olarak teklif edilmektedir.

2.1.5. Eşitsizlik Türleri Ve Eşitlik Algısını Düşüren Etmenler

Eşitlik algısının temel ölçütleri olan güç, itibar ve mülkiyet yerleşik hayata geçilmesinden başlayarak insanlar arasında derecelendirmelerin meydana getirilmesinde kullanılmıştır. Bu nedenle güç, itibar ve mülkiyetin hakkaniyetli ve adil dağılımının olmaması eşitsizliklerin de ortaya çıkmasına neden olacağı ifade edilebilir.

Güç, doğal ve fiziksel kaba kuvvet olarak algılanabileceği gibi yönetme erki olarak da ele alınabilir. Buna göre güç, yasa yapma, yasalara uyulmasını sağlama, yönetme ve emir verme nitelikleri olarak tanımlanabilir. İtibar ise insanların, diğer insanların gözündeki değeri olarak ifade edilebilir. Kişilerin sahip oldukları yetenekler, elde ettikleri başarılar ya da toplumun geri kalanının saygısını kazanmalarına sebep olacak davranışları saygınlıklarını arttırabilir. Mülkiyet ise aileden tevarüs eden ya da çalışma yoluyla biriken her türden servet olarak tanımlanabilir.

Bu kavramların bireyler arasında dağılımında hakkaniyet ölçülerine uygun bir adaletin olmaması halinde üç kavram da eşitsizliğe dönüşmeye eğilimlidir. Eşitlik algısının üç ölçütü olan mülkiyet, güç ve itibar kavramlarını Machiavelli'de (2019) de görmek mümkündür. Machiavelli (2019), Agathokles'in prensliğini ilan etme sürecini anlatırken güce ulaşsa da itibar elde etmediğini ifade eder (Machiavelli, 2019, s.68). Sicilyalı Agathokles, sıradan bir insandır ve bir çömlekçinin oğludur. Machiavelli'nin (2019) ifadelerine göre aldatmaca ve zor kullanma yoluyla gücü eline geçirmiş ve Siracusa kralı olmuştur. Machiavelli'nin (2019) verdiği Agathokles örneği gücün bir eşitsizlik ölçütü olarak yerini de ortaya koymaktadır. Kandırmaca ya da zor kullanma yoluyla elde edilen yasama, yürütme ya da yargı erkleri kamu vicdanında rahatsızlık yaratacaktır. Haksız şekilde elde edilmiş güç bir eşitsizlik olarak ifade edilebilir.

Rousseau'nun (2002) insanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağında da bazı insanların diğerlerine kaba kuvvet ve baskı uygulaması vardır. Temel eşitlik algısı kriterlerini güç, mülkiyet ve itibar olarak ele alan Rousseau'nun (2002) ortaya koyduğu eşitsizlikler ise doğal eşitsizlikler ve manevi ya da politik eşitsizliklerdir. Rousseau'ya (2002) göre eşitliklerin ölçüldüğü nitelikler genel olarak zenginlik, soyluluk, mevki, kişisel güç ve değerdir. Rousseau (2002) bunların arasında dengenin olmaması halinde düzenli bir toplum yaşamının da olmayacağını ileri sürmüştür.

Marx'ın eşitsizlik türleri de sermaye (servet / zenginlik / mülkiyet), ayrıcalık (itibar) ve güç başlıkları altında toplanabilir. Emek olmadan özel mülkiyetin ve sermayenin bir önemi yoktur. Buna rağmen emekçi değil, mülk sahibi toplumda daha ayrıcalıklıdır ve yönetme gücüne sahiptir. Politik iktisatçılara göre insan doğanın ürünlerinin değerini yalnız emeğiyle arttırabilir ve emek insanın hareket halindeki mülkiyetidir ama bu aynı politik iktisatçıya göre sıfatlarından dolayı ayrıcalıklı, tembel tanrılar olan toprak sahibi ve kapitalist, her yerde işçiden üstündür ve işçinin uyacağı yasayı onlar hazırlar (Marx, 2017a, s.24).

Marx (2017a) eşitsizliğin temelinde miras olarak aktarılan toprak mülkiyetini bulur. Marx'a (2017a) göre toprak mülkiyeti zaman içinde özel mülkiyete dönüşmüş ve para Aristokrasisini inşa etmiştir. Marx (2017a), politik iktisadın tüm kurallarını kendi çıkarına oluşturan kapitalist sınıfın karşısına da emek gücü ile hayatta kalan proleteri yerleştirerek iki kutuplu bir toplum manzarası ortaya koymuştur.

Marx'ın (2017) eşitsizlikleri doğrudan ve sadece servet/mülkiyet/zenginlik boyutunda ele alması ise eleştirilmiştir. Marx'a göre belli bir zamanda ekonomik verim güçlerinin durumu, eninde sonunda, toplum, yasa, bilim, sanat, din ve ahlak alanındaki bütün iş ve ilişki şekillerini yaratır (Dewey, 1964, s.79). Bu eşitsizliğin son bulması ise sınıflar arasında bir çatışma ile söz konusu olacaktır. Sınıflar arasındaki savaş, işçi sınıfının geçici aracılığıyla eninde sonunda sınıfsız bir toplum kurmakla sona erecektir. Bu toplumda devlet politik bir bastırım gücü olarak ortadan kalkacak; bütün politik araçlar genel yarar işlerinin demokratik yönetim öğeleri halini alacaktır (Dewey, 1964, s.84). Dewey (1964) bu yaklaşıma şüphe duymaktadır. İlk olarak özel mülkiyetin ve parasal ilişkilerin yasa, bilim, sanat, din ve ahlak üzerinde tek başına bir etken olmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte sınıflar arasında bir çatışmanın sınıfsız bir toplum yaratacak olmasını da pek mümkün görmemektedir.

Weber'in eşitsizlik anlayışının bürokrasiye dayanmasının nedeni olarak, Dewey'in de eleştirdiği gibi, eşitsizliklerin sadece ekonomik ilişkiler boyutunda ele alınması kabul edilebilir. Weber'in eşitsizlik tanımı temelde güç ölçütü üzerinden olsa da statü ve saygınlık ifadeleri göze çarpmaktadır. Weber'in toplumsal sınıf ile toplumsal statü grupları arasında bir eşitsizlik tanımı yaptığını ifade etmek mümkündür. Marx'ta ise eşitsizliğin tanımı parasal ilişkiler üzerine kurulmuştur (Turner, 2013, s.65 - 66).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere eşitsizlikleri tartışırken en genel anlamda bir sınıflama yapılmak istenirse bu sınıfların doğal ve fiziksel eşitsizlikler ile manevi ve politik eşitsizlikler olarak isimlendirilmeleri mümkündür. Bu başlıkların altında ise güç, mülkiyet ve itibar alt başlıkları yer almaktadır.

Bu başlıklarınsa Yakınçağ'da insanlar arasında artan iletişim ve etkileşim araçları ile farklı alt başlıkları doğurduklarını ifade etmek bir gereklilik olarak görülebilir. Sosyal eşitsizliklerin ortaya çıktığı tarih öncesi devirlerden günümüze gelirken geçirdikleri transformasyon, teknolojik gelişmeler, toplumsal fenomenler, bilim alanındaki ilerlemeler ve daha pek çok ilerleme nedeniyle yeni eşitsizlik alanları ortaya çıkmıştır. Turner'a (2013) göre modern eşitsizlik türleri yaşlılık, haneye giren maaş miktarı, etnik kimlik ve göçmen statüsü, cinsel kimlik alt başlıklarına ayrılmaktadır.

Modern eşitsizlikler konusunda daha kapsamlı bir rapor UNESCO (2016) tarafından hazırlanmıştır. UNESCO (2016) tarafından hazırlanan bu raporda eşitsizlikler yedi farklı kategori olarak ele alınmıştır. Buna göre:

Ekonomik eşitsizlik gelir, mülk, zenginlik, sermaye, çalışma ve iş durumunu da içeren yaşam standartları arasındaki farklı seviyeleri ifade etmektedir. Fakirlik ve aşırı fakirlik genellikle bir eşik ile ifade edilse de (Örneğin ortalama gelirin %60'ı ya da günde 1.90 Amerikan dolarından daha azı) eşitsizlik toplumların ekonomik durumlarına göre bireyler, gruplar ve toplumlar arasında göreceli olarak değerlendirilir.

Toplumsal eşitsizlikler sınıflar, kastlar ya da yaş grupları gibi nüfusun farklı grupları arasındaki sosyal statüler arasındaki farklılıklar olarak tanımlanabilir. Eğitim, sağlık, adalet ya da sosyal güvence gibi kurumların işleyişlerinin kökenlerindeki dengesizliklerden kaynaklanmaktadır. Bu rollerde, işlevlerde, kararlarda ve haklarda mevcut olan farklılıklar ve onların karar verenleri farklı

gruplar için güvence ve hizmetlere ulaşımın seviyesini ve aynı zamanda fırsat eşitliklerini ve belli ürünlere olan arzuyu ve katılımı etkilemektedir.

Kültürel eşitsizlikler kimlik tabanlı (kişinin kendisi tarafından belirlenen veya toplum tarafından belirlenen ya da her ikisi) gruplar arasındaki statü farklılıkları olarak ifade edilmektedir. Kültürel eşitsizlikler cinsiyet, etnik ve ırk kökenli kategoriler, din, engellilik, kültürel adalet ve tarihi uygulamalardan kaynaklanan diğer grup kimliklerine dayalı ayrımcılıklara işaret etmektedir.

Politik eşitsizlikler, açık süreçlere sahip siyasi sistemlerde ve vatandaşlar arasında prosedürsel eşitlik olması hallerinde bile, bireyler ve gruplar için siyasi karar verme ve bu kararlardan yarar elde etme süreçlerine ulaşma kapasitesi arasındaki farklılıklar olarak tanımlanmaktadır. Siyasi eşitsizlik aynı zamanda siyasi faaliyetlere girme fırsatları arasındaki eşitsizliklere de referans vermektedir. Genel olarak siyasi eşitsizlikler siyasi tartışmalarda bazı seslerin diğerlerinden daha çok çıkması ve hatta bazı seslerin pek duyulmaması anlamına gelmektedir.

Çevresel eşitsizlikler bireylerin ve grupların erişimleri olan çevrelerin kaliteleri arasındaki farklara işaret etmektedir. Çevresel koruma, doğal kaynaklara ulaşım ve bu kaynaklardan faydalanma imkanları ve kirliliğe maruz kalma; çevresel tehlike ve felaketlerin riskleri arasındaki farklar olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda iklim değişikliklerine uyum sağlama, sürdürülebilir yaşam yolları benimseme ve çevresel değişimler yapma konusunda kararlara katılma kapasitelerini de tanımının içinde barındırmaktadır.

Uzamsal eşitsizlikler özellikle kentsel ve kırsal bölgeler arasındaki ekonomik farklılıklara işaret etmektedir. Bu bölgeler arasındaki ekonomik aktivite, kaynaklara ulaşım ve siyasi etki farklılıklarına dikkati çekmektedir.

Bilgi eşitsizliği ise bilgiye sahip olma anlamında eşitsizlikler olarak ifade edilebilir.

Bourdieu'nun eşitsizlikler konusunda ileri sürdüğü başlıklar ise ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermayedir. Varoluş şartlarının temel kümelerini birbirinden ayıran temel farklılıklar ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermaye olarak anlaşılan sermayenin toplam hacminden kaynaklanır (Bourdieu, 1984:114; akt, Önür, 2013, s.36).

Batı demokrasilerinde son kırk yıl içinde eğitim düzeylerindeki muazzam artışa rağmen servet, gelir ve statü eşitsizliklerinin hâlâ çarpıcı seviyede olması şaşırtıcıdır. Bourdieu'ye göre bu durum, miras alınmış kültürel farklılıkların eğitim

kurumu yoluyla akademik başarıyı ve meslekî fırsatları şekillendirmesinden ve böylece eşitliksiz bir toplumsal düzenin idamesine katkıda bulunmasından kaynaklanmaktadır (Önür, 2013, s.40).

Eşitsizlik türleri arasında ele alınması gereken bir diğer başlık ise cinsiyet eşitliğidir. Cinsiyet en basit haliyle dişi ya da erkek olma durumudur. Cinsiyet rolü ise kişinin kendine yönelik dişi ya da erkek olma algısı ya da farkındalığıdır. Bu roller toplum ve kültür tarafından tanımlanmaktadır. Bunlar cinsiyet farkları hakkında toplumsal ya da psikolojik algılardır. Kadınlar ve erkekler doğuştan birbirinden farklıdırlar. Bu farklılıklar önemli olsa da insanlar bazen, bazı toplumsal davranışlarla etiketlenirler. İnsanlar aksi yöne doğru giderlerse toplum da bundan hoşlanmaz ki buna cinsiyet yönelimi denmektedir. Wietny ve Lloyed cinsiyet yönelimini tanımlarken kadınların geleneksel erkek davranışlarını sergilemelerinin genellikle olumsuz olarak algılandığını ifade etmişlerdir (Akthar, 2013, s.260).

Eşitlik ve eşitsizlik algısı konusunda görüleceği üzere pek çok faktör etken olabilmektedir. Bununla birlikte bu faktörlerin bazıları belli zaman, mekân ve bağlamlarda hiçbir anlam ifade etmeyebilecekleri gibi farklı zaman, mekan ve bağlamlarda kişiler ya da gruplar tarafından kesin şekilde reddedilebilirler.

Holsinger ve Jacob (2008) çeşitli araştırmacıların çalışmalarından ve bulgularından yola çıkarak eşitsizliğe neden olabilecek faktörleri şu şekilde tanımlarlar: Kültür, özürlülük, cinsiyet, küreselleşme, HIV / AIDS, dil, doğal afetler, neo-liberalizm, siyaset, ekonomi, fakirlik, özelleştirme, ırk veya etnisite, din, sosyal sınıf, sosyal değerler ve normlar, sosyo-ekonomik statü, merkezi sınavlar ve savaş. Tablo 1'de eşitsizlik türleri ve eşitsizliğe neden olan etmenler başlıklar halinde gösterilmiştir.

Tablo 1 Eşitsizlik Türleri ve Eşitsizliğe Neden Olan Etmenler

Doğal – Fiziksel Eşitsizlikler			**Manevi ve Politik Eşitsizlikler**		
Güç	Mülkiyet	İtibar	Güç	Mülkiyet	İtibar
Yaşlılık	Haneye giren Maaş Miktarı	Etnik kimlik	Politik eşitsizlikler	Ekonomik Eşitsizlikler	Göçmen statüsü
Toplumsal Eşitsizlikler	Ekonomik Eşitsizlikler	Cinsiyet	Toplumsal Eşitsizlikler	Toplumsal Eşitsizlikler	Cinsel Kimlik
	Toplumsal Eşitsizlikler	Toplumsal Eşitsizlikler	Bilgi Eşitsizliği	Uzamsal Eşitsizlikler	Toplumsal Eşitsizlikler
Ekomomik Sermaye	Çevresel eşitsizlikler	Ekomomik Sermaye	Ekomomik Sermaye	Ekomomik Sermaye	Kültürel eşitsizlikler / Kültürel sermaye / sosyal sermaye

Tablo 1'de de görüleceği üzere bazı eşitsizlik türleri birden fazla başlık altında ele alınmıştır. Bunun nedeni bu eşitsizlik türlerinin hem doğal ve fiziksel hem de manevi ve politik etmenlerinin ve unsurlarının bulunmasıdır. Bununla birlikte bu başlıkların güç, mülkiyet ve itibar alt başlıklarının birden fazlası ile neden-sonuç ilişkisine sahip olduğunu ifade etmek de mümkündür.

Sanayi devrimi sonrasında ortaya çıkan fırsat eşitliği ve fırsat eşitliğine koşut olarak ifade edilen imkanlarda (şartlarda / girdilerde) eşitlik ve sonuçlarda (çıktılarda) eşitlik kavramlarının ise toplumsal tabakaların gerek tarihsel maddecilik gerekse de bürokratik statü gruplarına göre kabullenilmesi ile "yatay eşitlik" düşüncesinin ortaya çıktığını ifade etmek mümkündür. Buna göre eşitler arasında eşitlik düsturuna sahip olan ve toplumsal tabakalar arasındaki geçişi yumuşatmayı hedefleyen yatay eşitlik grupları arasında eşitliğin sağlanamaması da yatay eşitsizlikleri ortaya çıkarabilir.

Yatay eşitsizlikler ortak bir kimliği olan insan grupları arasındaki eşitsizliklerdir. Bu türden eşitsizliklerin ekonomik, sosyal, politik ve kültürel statü boyutları vardır. Yatay eşitsizlikler, dikey eşitsizliklerden şu bakımdan ayrılmaktadır. İkincisi gruplar arasında değil bireyler ya da haneler arasındaki eşitsizlikler ile ilgilenmektedir. Bununla birlikte dikey eşitsizliklerin ölçümü genellikle gelir ya da tüketim ile sınırlandırılmaktadır (Stewart, 2009, s.3).

Dikey eşitsizlikler hakkında yapılmış pek çok çalışma özellikle bireylerin eğitime ulaşmaları, aldıkları eğitimin kalitesi ve eğitimden elde ettikleri ürün ve çıktılar bağlamında kıymetli sonuçlar ortaya koymuşlardır. Ancak yatay eşitsizlikler en az dikey eşitsizlikler kadar araştırılmayı hak eden alanlardan biridir. Stewart (2009) yaptığı çalışmalarda yatay eşitsizliklerin daha fazla çatışmaya yol açtığını gözlemlemiştir.

Yatay eşitsizlikler ortak kimlikleri olan gruplar arasındaki eşitsizliklerdir. Bu türden eşitsizlikler en önemli türden eşitsizlikleri ifade etmektedirler çünkü özellikle gruplar ırk, etnisite, din, sınıf, cinsiyet ve yaş gibi farklı kategorileri içerdiğinde adalet, hakkaniyet ve sosyal istikrar gibi konuları vurgulamaktadır. Bunlar eşitsizliğin ihmal edilmiş taraflarıdır. Dikey eşitsizlik hakkındaki tanımların çoğu ise sadece gelir dağılımının bireyler ya da haneler arasındaki farklıkları üzerinde durmaktadır (Stewart, 2016, s.51).

Stewart (2009) yatay eşitsizlikleri aşağıdaki başlıklar altında ele almıştır:

Ekonomik yatay eşitsizlikler, metaların sahipliğine erişimdeki eşitsizlikleri ifade eder: Mal, insan, doğal kaynak ve toplumsal anlamlarda eşitsizlikler. Buna ek olarak, ekonomik yatay eşitsizlikler gelir seviyesindeki farkları ve işe girme imkanlarını da içerirler ki bunlar bu türden metalara ve ekonominin genel durumuna bağlıdırlar.

Sosyal yatay eşitsizlikler, eğitim, sağlık ve evleşme gibi hizmetlere ulaşım ve aynı zamanda eğitim seviyesi ve sağlık durumu gibi belirteçlere de sahiptir.

Politik yatay eşitsizlikler, gruplar arasında gücün ve siyasi imkanların dağılımındaki eşitsizlikleri ifade etmektedir ki bu başkan, bakanlar kurulu, meclis, bürokrasi, yerel ve bölgesel yönetimler, ordu ve polis üzerinde güç sahibi olmayı da içermektedir. Bu aynı zamanda kişilerin siyasete katılma yeterlilikleri ve ihtiyaçlarını ifade etme imkanlarını da kapsamaktadır.

Kültürel statü yatay eşitsizlikleri farklı grupların dillerini, geleneklerini, değerlerini ve uygulamalarını tanıma anlamındaki ayrımcılık olarak tanımlanabilir.

Tablo 2 Yatay Eşitsizlikler

Ekonomik	Sosyal	Politik	Kültürel
Mal İnsan Doğal Kaynak Toplumsal Gelir seviyesi İşe girme imkanları	Eğitim Sağlık Evleşme Hizmetlere ulaşım	Gücün ve siyasi imkanların gruplar arasında dağılımı (Sendikalar) Siyasete katılma yeterlilikleri İhtiyaçlarını ifade etme imkanları	Dil Gelenek Değerler Uygulamaları tanıma

Tablo 2'de sunulan yatay eşitsizlikler, eşitlik algısının tarihçesine ve bir kavram olarak içerdiği anlama bakıldığında, algılanan eşitsizliklerin kümülatif olarak geldikleri sonul konumun özeti niteliğinde ortaya çıkan başlıklardır.

Yatay eşitsizliklerin, öğretmenler arasında eşitlik algısı üzerine yapılacak bir araştırmada daha önemli bir konuma sahip olduğu ifade edilebilir çünkü okullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve sahip oldukları sosyokültürel özellikler açısından birbirlerinden çok farklı olduklarını veya yöneticilerin daha üstün konumda bulunduklarını söylemek zordur (Erdoğan, 2014, s.59). O halde öğretmenler birbirlerine eşit bir grup olarak ele alınabilir ki bu durumda bu grubun elemanları arasında da bir eşitlik algısı beklentisinin olması doğaldır. Öğretmenlerin ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel olarak Tablo 2'de gösterilen eşitsizlik durumlarından herhangi birini algılayıp algılamadıklarının

araştırılması önem arz etmektedir. Stewart'ın (2016) ifade ettiği gibi yatay eşitliklerde algılanan eşitsizliklerin dikey eşitsizliklere göre daha ciddi sonuçlar doğurabilecek çatışmalara neden olacağını öngörmek mümkündür.

Yatay eşitsizliklerin algılanması halinde çatışmaların ortaya çıkması bireysel olabileceği kadar kitlesel de olabilir. Bununla birlikte yatay eşitlik algısının düşük ya da yüksek olmasının farklı sosyolojik ya da psikolojik sonuçlar doğurabileceği de göz önüne alınmalıdır ki bu halde eşitlik algısının yatay, dikey ve kuşaklar arası eşitlik algılarının tamamını kapsayacak şekilde araştırılması halinde bireysel ve kitlesel olarak eşitlik algılarındaki değişikliklerin yabancılaşma gibi kavramlar ile ilişkisinin (korelasyonunun) yüksek olması güçlü bir ihtimaldir. Bu nedenle eğitimde eşitlik konusu, eşitlik algısının tarihsel dönüşümü sürecinde edindiği anlamlar ve modern eşitlik algısı ölçütleri ile birlikte yatay eşitlik bağlamında araştırılmasının bir gereklilik olduğu ifade edilebilir.

2.1.6. Eğitimde Ve Öğretmenler Arasında Eşitlik

Eğitimde eşitlik sadece yakın tarihin ilgi alanlarından biri değildir. Aristoteles (2017, s.182) kendi yaşadığı dönemde de yöneticilerin çocuklarının güzel ve rahatça eğitildiğini, fakirlerin çocuklarınınsa çeşitli sıkıntılar çekerek eğitim aldıklarını ve bu nedenle isyana daha yatkın ve daha yetenekli olduklarını ifade etmiştir. Aristoteles'nun (2017) bu tanımından yola çıkarak eğitimde eşitliğin yüzyıllardır tartışılmakta olan hassas bir konu olduğu çıkarımını yapmak mümkündür.

Eğitimde eşitlik yasalar tarafından koruma altına alınmıştır. Türk Milli Eğitim Sisteminde eşitlik, dayanağını 14 Haziran 1973'de kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunundan almaktadır.

1739 sayılı kanun öncesinde de Türk toplumunda eğitimde eşitliğin yasal olarak ele alındığı gözlenmektedir. İlköğretimin zorunlu kılındığı tarih 1824 ve eğitim özgürlüğünün tanındığı ilk yasal metin 1876 tarihli Kanun-i Esasi'dir. 23 Eylül 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı ile ilköğretim zorunluluğu kanunlaşmış ve parasız duruma sokulmuştur. 1924 anayasası ile aynı durum onanmıştır (Tunç, 1969).

Eğitimde eşitlik uluslararası düzlemde de ele alınmıştır. Buna göre eğitim imkanlarının bireylere eşit şekilde ulaştırılmasının sağlanması devletlerin sorumluluğu altına altındadır. 10 Aralık 1948 günlü İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde "Her şahsın eğitime hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk

ve temel eğitim safhalarında böyle olmalıdır. İlköğretim mecburidir. Teknik ve mesleki eğitimden herkes istifade edebilmelidir. Yükseköğretim liyakatlerine göre herkese tam eşitlikte açık olmalıdır" denilmektedir (Tunç, 1969, s.9).

Her ne kadar eğitimde eşitlik konusunda yüzyıllardır süren tartışmalar ve bu eşitliğin sağlanması için atılan resmi ve gayri resmi adımlar olsa da konunun günümüzde de tartışmaya açık olduğunu ifade etmek mümkündür.

Eğitimde eşitlik farklı perspektiflerden ele alınarak incelenebilir. Yatay, dikey ve kuşaklar arası eşitlik tanımlarından yola çıkarak öğrenciler arasında eşitlik, okullar arasında eşitlik, eğitim bölgeleri arasında eşitlik, eğitimin bütün iç ve dış paydaşları arasında eşitlik, maddi imkanlara göre eşitlik, sosyo-ekonomik faktörlere göre eşitlik, sağlık koşullarına göre eşitlik, engellilik durumuna göre eşitlik ve buna benzer pek çok alt başlık oluşturmak mümkündür. Bu alt başlıkların pek çoğunun da fırsat ve imkân eşitlikleri ile ilgili oldukları ileri sürülebilir.

Fırsat ve imkan eşitlikleri açısından ele alınan ve öğrenciler arasında eşitlik sağlama amacı güden çalışmaların sadece yatay eşitlik sınırları içinde kalmaları ise arzu ettikleri eşitlik amacına ulaşmaları için yeterli olmayabilir. McMahon'a göre öğrenciler arasında yatay eşitlik olduğu varsayımı ile eğitim çıktıları açısından da bir eşitlik arayışı içine girilmesi halinde fırsat ve imkan eşitliklerinin çıktılarda eşitliği sağlaması olası değildir. Girdilerde eşitlik ve sonuca ulaşmada özgürlük kapıları açılmış olsa da insan sermayesi kuramına göre sürece etki edecek pek çok farklı etken vardır. Öğrencilerin yetenekleri, ailenin eğitimi, ailenin serveti, öğrencilerin bilgi ve beceri birikimleri insan sermayelerinin oluşumuna doğrudan etki edecektir. Oluşan insan sermayesi ise eğitimden elde edilen kazanımların "tam kazanca" dönüşmesi için bir gereklilik olarak görülmektedir. Tam kazanç bireylerin sadece ekonomik faaliyetleri doğrultusunda elde ettikleri ücret, maaş, mal ve benzeri metaları ifade etmemekte, bunun yanı sıra bireylerin çalışma saatleri dışında kalan zamanlarında da kendini gerçekleştirmeleri ve tatmin olmuş bir hayat yaşamaları anlamına gelmektedir ki bu türden etkinlikler de parasal gelire eklenecektir. McMahon, bu noktada tam kazanca ulaşma yolunda "ailelerin günahlarının" bedelini çocukların ödememesi gereğine dikkati çekmiştir. Dikey hareketlilik göstermesi beklenen öğrencinin, ailenin sahip olduğu parasal, çevresel ve kültürel tüm özelliklerden bağımsız olarak diğer öğrenciler ile eşit olmasının sağlanması fırsat eşitliğinin ve buna bağlı olarak yatay eşitliğin temel şartıdır (McMahon, 1982; akt Temur, 2005, s.26).

Görüldüğü üzere, eğitimde eşitsizliklerin ortadan kaldırılması ya da en azından azaltılması için farklı bakış açılarından farklı çözümler önerilmektedir. Okulların demokratikleştirilmeleri de hem toplumsal anlamda eşitliğin yaygınlaşması hem de eğitimin kendi bünyesinde eşitliğin gerçekleştirilmesi için önerilmiş çözümlerden biridir.

Aytaç (1970) okulların demokratikleşmeleri için okul reformlarından yararlanılması gereğini savunmaktadır. Aytaç'a (1970, s.7) göre okul reformları iç ve dış reformlar olmak üzere iki türlü olarak ifade edilebilir. Sadece okulların yaygınlaştırılması tek başına fırsat eşitliğini sağlamaz. Okullar arasındaki farkı okulların içindeki uygulamalar belirler. Yalnızca okul kuruluşu yönünden reforme edilen bir okul sistemi, bir bakıma öğretimde fırsat eşitliğini garantiler, ama iç okul reformlarının eksikliği nedeniyle eleştirel düşünme becerisinden yoksun gençler yetiştireceği için "demokratik başarı okulu" idealine uygun düşmemektedir.

Okul reformları geleneksel kültür ile yeni değerler arasında uyumu sağlamaya çalışır. Bu çözümlemeye göre fırsat eşitliğini sağlamak için kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlamak ilk şart; özgür ve eleştirel düşünme becerisi olan birey yetiştirmek de ikinci şarttır. Bunun için de bugün hala endüstri öncesi zümresel toplumun dikey okul kuruluş sistemini muhafaza edegelmiş olan Avrupa ülkeleri, bunları demokratik topluma ve bunun yapısına uygun yatay kuruluş sistemleriyle zenginleştirmektedir (Aytaç, 1970, s.9)

Zümre ya da sınıflar toplumunda okul seçimi başarıya göre değil sosyal statüye göre yapılmaktadır. Başarı ilkesine dayalı demokratik toplumlardaysa sosyal mobilite mümkündür. Öğrenci başarısına göre sosyal dikey hareketliliklerin yaşanabilmesi de başarıya bağlı olarak olası hale gelir. Bunun temel koşulu ise sınıflar ve tabakalar arasında büyük farkların kapanmasıdır. Aytaç'a (1970) göre endüstri işçileri, teknik ve idareci grupları ve yeni ortaya çıkan meslek grupları ile orta sınıf (küçük burjuva) ortaya çıkmıştır. Bu kitle eşit haklar talep eden bir gruptur. Fabrikasyon sayesinde de lüks ve tüketim malları tüm sınıfların ulaşımına açılmıştır. Tarih çizgisinde kronolojik olarak meydana gelen bu değişimlere bağlı olarak sınıflar arasındaki farkın da eridiği varsayılmıştır. Okulların başarı ilkesine dayalı olması da bu benzerleşen sınıflar arasındaki hareketliliği mümkün kılmıştır (Aytaç, 1970, s.11-13).

Aytaç'ın (1970) burada teklif ettiği başarıya dayalı sosyal mobilite, bir bakıma bireylerin yeteneklerinin keskinleştirilmesini teklif eden ve sınıflı bir

toplumu baştan kabul eden işlevselci yaklaşıma benzerlik göstermektedir ancak sınıflar arasındaki farkların büyük olmaması gibi bir önkoşula da sahiptir. Bu durumda eşitsizliğin tamamen ortadan kaldırılması yerine sosyal eşitsizliklerin azaltılması yoluyla eşitliğin arttırılması bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsanların yetenek ve becerileri aracılığıyla toplumsal yükselme, ilerleme ve hareketlilik fırsatlarının olması koşuluyla belli ölçüde eşitsizlik kabul edilebilir. Bazı araştırmalarda, bütün öğrenciler için okullaşma oranı ve eğitim sisteminde kalma süresi uzamasına rağmen, eğitim eşitsizliklerinin yukarı doğru tırmanmaya devam ettiği ve bazı ülkelerde en avantajlı ve en dezavantajlı gruplar arasındaki uçurumun büyüdüğü sonuçlarına ulaşmıştır. Bu durumun toplumsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretilmesi ve kemikleşmesi sonucunu doğurabileceği ve eğitimin toplumsal hareketliliğin en önemli aracı olabilecekken, eşitsizliklerin pekiştirilmesinin aracı haline gelebileceğine değinilmiştir (Ünal ve Özsoy, 1999). Bu durumda toplumsal sınıf farklarının azaltılmasını ve sınıflar arasında geçişin kolaylaşmasını sağlamakla yükümlü olan eğitim, buna tam ters olacak şekilde, toplumdaki eşitsizlikleri meşru göstermek ve yeniden üretmek görevine de soyunabilme potansiyeline sahip olarak nitelenebilir.

Devlet liselerinin yaygınlaşması ve sadece üst sınıfa ait bir hak olmaktan çıkması demokratik ve eşitlikçi geleneğin içinde eş zamanlı olarak bulunmaktaydı. Ancak kurumsal iş bölümü bağlamında devlet liselerinin yaygınlaşması talebi beraberinde demokrasi ve eşitlik getirmedi, aksine tabakalaşma ve bürokrasi ile sonuçlandı (Bowles ve Gintis, 1976, s.192). Bunun nedeni ise Aytaç'ın (1970) belirlediği önkoşul olan sınıflar arasındaki farkların azaltılmasının gerçekleşmemesi olarak ifade edilebilir. Bu önkoşulun gerçekleşmediği durum ve toplumlarda eğitimde eşitliğin, arzu edilenden farklı olarak sosyal mobiliteyi mümkün kılmaktan çok toplumsal tabakaların yeniden üretilmesinde bir araç haline geldiğini gözlemlemek olasıdır.

Eğitim sosyolojisi alanında 1950'li yıllardan beri yürütülmekte olan bazı araştırmaların istikrarlı şekilde ortaya koyduğu bulgu eğitim sisteminin sonuçlarda (çıktılarda) eşitsizliği gidememiş olduğu ve toplumsal etkenlere bağlı eğitim rotalarının üretilmeye çalışıldığıdır. 1970'li yıllarda Fransa'da Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, İngiltere'de Basil Bernstein, Amerika'da Samuel Bowles ve Herbert Gintis ve yine Fransa'da Christian Baudelot ve Roger Establet yaptıkları çeşitli araştırmalarda toplumda var olan eşitsizliklerin ve toplumsal ilişkilerin ailede

ve okulda yeniden üretildiği ve eğitim yoluyla meşrulaştırıldığıyla ilgili sonuçlara ulaşmışlardır (Buyruk, 2008, s.3). Eğitimin eşit olmaması ya da toplumsal eşitsizliklerin eğitime yansıması halinde eğitim, maksadından farklı bir kulvara saparak toplumsal eşitsizlikleri meşru göstermenin bir aracı haline gelmektedir. Bunun gerçekleşmesi ise eğitime sertifika sağlama ve belli iş kollarına eleman yetiştirme görevinin verilmesi ile gerçekleşmektedir. Eğitimi sadece sertifika sağlama ve mesleklere geçişte ehliyet verme düzlemine indirmenin ilk gözle görülür sonucu ise eşitsiz bir işbölümü olarak öngörülebilir.

Eşitsiz eğitim, toplumsal işbölümünü yeniden üretir. Üst toplumsal sınıftan olan öğrenciler, alt toplumsal sınıftan olan öğrencilere göre daha fazla eğitim alırlar. Üst toplumsal sınıf kökenli öğrencilerin aldıkları eğitimin miktar ve içeriği, ailelerine benzer biçimde kendi yükselişlerini kolaylaştırır ya da zorlaştırır (Bowles, 1999, s.15).

Bu durumda eğitim sisteminin sonuçlarda ya da çıktılarda eşitlik arayışının gerçekleşmemesinin nedenlerinin ortaya konması sonuçlarının anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bowles (1999) bu konuda aşağıdaki çıkarımları yapmaktadır:

> *"Eğitimin içeriği ya da niteliğindeki farklılıklar, öğrencilerin sınıfsal konumundaki farklılıkları yansıtır. Eğitimdeki toplumsal ilişkiler, çoğu öğrencinin ileride girecekleri iş/mesleki konumun toplumsal ilişkilerine işaret eder. Bu ilişkiler okullara göre farklılaşmaktadır. Liselerde öğrencilerden otoriteye karşı itaat ve saygı göstermeleri beklenirken, kolej öğrencilerine geniş ölçekli hareket serbestliği tanınır. Farklılaşma eğitimin her düzeyinde görülür. Farklı toplumsal sınıflardan olan öğrencilere okullarda farklı toplumsallaşma kalıpları öğretilir. Okullardaki toplumsallaşma kalıplarında görülen sınıfsal eşitsizlikler, okullara ayrılan mali eşitsizlikleri güçlendirmektedir. Üst toplumsal sınıflardan olan çocuklara ekonomiyi komuta etmede gerekecek toplumsallaşma kalıpları öğretilirken, işçi sınıfına hitap eden okullardaki yönetici, öğretmen ve öğrencilere fabrika tarzını yansıtan ve toplumsal ilişkiler tarzı empoze edilir. Yoksul çocukların gittikleri okullara verilen mali desteğin azlığı, öğrencilere üretim hattındaki hammaddeler gibi davranılmasına yol açmaktadır. Bu da itaat ve dakikliğe yüksek prim ödeme anlayışını yerleştirmektedir. Bu tür okullarda öğretmenlere öğrencileriyle tek tek ilgilenebilmeleri ve bağımsız/yaratıcı emeğin oluşumu için çok az zaman kalmaktadır. Zengin çocukların gittiği daha yüksek düzeyde finanse edilmiş okullar ise, bağımsız emek için gerekli bilgi ve becerilerin*

iletilmesinde daha fazla olanak sağlamaktadır (Bowles, 1999, s.16).”

İllich de (2018) öğrencinin kültürel sermayesine ve çevresine dikkati çekerek benzer bir neden-sonuç ilişkisine dikkati çeker. Bir çocuk, eşit nitelikte okul eğitimi hakkına sahip olmakla zengin bir çocuğun konumunu nadiren elde edebilir. Aynı okula, aynı yaşta başlasalar bile fakir çocuklar, orta sınıf çocuklar için pekâlâ mümkün olan eğitim olanaklarının çoğundan mahrumdurlar. Bu avantajlar evdeki sohbetlerden ve kitaplardan, çocuğun hoşlanacağı gezilere ve hem evde hem de okul dışında yer alabileceği farklı ilgi alanlarına dek uzanmaktadır. Daha fakir çocuklar, gelişim ve eğitim amacıyla okula bağımlı kaldıkları sürece, genellikle diğerlerinden geri kalacaktır. Fakirlerin, iddia edilen dengesizlikleri gidermek için sertifika almaya değil, öğrenme edimlerini gerçekleştirmelerini mümkün kılacak yardımlara ihtiyaçları vardır (İllich, 2018, s.19).

Eğitimde tabakalaşmaya yönelik iddiaların tipik bir örneği Cleveland da bir eğitim müfettişi tarafından yapılmıştır: Sokakların temiz ve parke taşlarla döşenmiş olduğu, ağaçlar ve çimlerle çevrelenmiş geniş ve ferah evlerin olduğu, çocuğun arkadaşlarının konuştuğu dilin temiz olduğu ve hayatın ana hatlarıyla Amerikan idealleri ile donatıldığı bir çevrede yetişen bir çocuğun eğitim ihtiyaçları ile gecekondu mahallesinde yukarıdakilere tamamen yabancı bir çocuğun eğitim ihtiyaçları elbette radikal şekilde farklıdır (Bowles ve Gintis, 1976, s.192).

Turner’a (2013, s.49-50) göre de okul ile aile, toplumdaki sınıf sisteminin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretme eğilimindedir. Konuşma kodlarındaki sınıfsal farklılıkların, okul ve eğitim başarısındaki değişkenliği kısmen açıkladığı öne sürülmektedir. Orta sınıfın çocukları evlerinde, okulda geçerli olan dilsel kalıplarla son derece uyumlu, özenli bir konuşma kodu edinirler. Oysa işçi sınıfı çocuklarının konuşma kodu kısıtlıdır; düşünsel serbestlik ve genellikle yalınlık ve doğrudanlıkla nitelenen kısıtlı bir konuşma kodu söz konusudur. Bu kısıtlı kod, okul çevresinde belirgin bir dezavantajdır.

Bowles ve Gintis’e (1976) göre mesleki liseler de toplumsal tabakalaşmaya aracılık eden ve eşitliğe karşı unsurlardır. 1960 yılında Ulusal Üreticiler Derneği’nin kendi bünyesinde oluşturduğu (National Association Of Manufacturers) Endüstri Eğitimi Komitesi’nin raporuna göre “örgütlü emeğin solmakta olan ışığından ve baskınlığından” korunmuş olan ticaret liseleri, mevcut katlanılamaz koşulların tek çaresi olarak görünmektedir. Ayrıca meslek liselerinden mezun olan çalışanların

üretim bandında çalışan işçilerden yukarıda bir konumunun olması da planlanmıştır. Ustabaşı, şef, tekniker ya da teknisyen gibi ara eleman konumlarına lise eğitiminden sonra yerleşecek olan işçiler hem diğer işçilerin üzerinde yeni bir tabaka olarak ortaya çıkıp emeğin denetlenmesi ve yönetilmesi görevlerini üstlenecek hem de emekçilerin örgütlü birliğinin parçalanmasına imkân sağlayacaktır. İşverenlerin karşısında sayıca kalabalık ve örgütlü bir emekçi gücünün bulunmasının önüne geçmesini sağlamasının yanı sıra, meslek liselerinden mezun olarak "ara yöneticiler" tabakasını oluşturacak bu kitle, işverenin denetim ve yönetim işinin sorumluluğunu da kendi omuzlarına alacaktır (Bowles ve Gintis, 1976, s.195).

İllich (2018) eğitimin toplumsal tabakaların yeniden üretimini sağlamak üzere araçsallaştırılmasını geri dönüşü olmayan bir süreç olarak görmekte ve bu nedenle mevcut okul sisteminin topyekûn ortadan kaldırılmasını savunmaktadır çünkü küçük dokunuşlar ya da kısmi düzeltmelerle eğitim sisteminin sorunlarına çare olamayacağını kesin olarak kabul etmektedir. Zorunlu okulların varlığı her toplumu iki dünyaya bölmektedir. Bazı zaman aralıkları, süreçler, uygulamalar ve meslekler akademik ya da pedagojiktirler, diğerleriyse değil. Böylece okulun toplum gerçeğini ikiye bölme gücü sınır tanımamaktadır; eğitim dünyevi değildir ve dünya da eğitim dışı haline gelmektedir (İllich, 2018, s.39).

Buradaki savlardan anlaşılacağı üzere eğitimde eşitlik konusu ele alınırken eğitim ve toplum arasında karşılıklı bir alışverişten söz etmek mümkün olmaktadır. Bu durumda eğitim hem toplumdaki eşitliği ve eşitsizliği yaratan bir kavram olarak görülebilir hem de toplumdaki eşitlik ve eşitsizliklerden etkilenerek eşitsiz bir şekle büründüğü ileri sürülebilir.

Coleman (1968) eğitimde eşitliği ele alırken mevcut eşitlik ve eşitsizlik durumlarını beş başlık altında özetlemiştir:

a) Toplumların okullara girdilerindeki farklılıklar;
b) Okulun ırksal kompozisyonu;
c) Okulların çeşitli soyut özellikleri,
d) Eşit artyetişim ve yeteneklere sahip bireyler için okulun sonuçları;
e) Eşit olmayan artyetişim ve yeteneklere sahip bireyler için okulların sonuçları.

Bu başlıkların ve öncesindeki teorik betimlemelerin maddi sonuçlarına yönelik araştırmalar da söz konusudur. Berliner'e (2013) göre özellikle Amerika

Birleşik Devletleri'nde farklı eyaletlerde yapılan çalışmalar bu savları destekler niteliktedir. Pazarın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmiş bir eğitim sisteminin meritokratik yapısı bölgeler arasında büyük farklılıklar yaratmıştır. Buna göre kimi okular iyi, kimi okullar ise kötü olarak tanımlanır olmuşlardır. Farklı çalışmaların ortak sonucu ise "iyi" olarak tanımlanan okullarda öğretmen kalitesinin yüksek olması, "kötü" olarak tanımlanan okullarda ise öğretmen kalitesinin düşük olmasıdır. Berliner (2013) çalışmasında şu ifadelere yer vermiştir:

> "Ev fiyatlarına göre bölgesel ayrılıklar ve okul başarısı hakkındaki verilerimiz mevcut hükümetimiz için bir utanç kaynağı olmalıdır ki o hükümet hala dünya üzerindeki en zenginler arasında ve sürekli fırsat eşitliğine vurgu yapmakta. Fakirlik ve evleşme politikalarına bağlı olan sorunlarla yüzleşmek yerine, federal ve eyalet eğitim politikaları daha fazla test yapma hevesi içinde; yeni işe başlayan öğretmenlerin kalitelerini arttırma, test sonuçlarına göre öğretmenleri değerlendirme ve kötü sonuçlar alan öğrencileri olan öğretmenleri kovma, öğretmenler ve öğrenciler için ödüller verme, üniversite diploması olan ama alanda eğitimsiz yetişkinleri öğretmenlik mesleğine alma, öğretmen sendikalarını bastırma ve benzeri… Bu politikaların bazıları eğitimin gelişmesini sağlayabilir ama şu da kesindir ki asıl sorunlar öğrencilerin yetiştikleri mahallelerde, ailelerde ve okulların fakirlik oranlarında ki bu oranlar insanların onurları ile yaşamalarına yetecek işlerin olmaması ile doğrudan bağlantılıdır (Berliner, 2013, s.9-10)."

Berliner'e (2013) göre okullardaki öğrencilerin fakirlik seviyeleri ile okulların başarıları arasında doğrudan bir bağlantı vardır. Buna bağlı olarak da öğretmenlerin iş yükleri artmaktadır. Örneğin sosyal göstergelerden biri olan mental sorunlar bakımından yapılan araştırma sonucuna göre zengin ailelerin yaşadıkları çevrelerdeki okullarda mental sorunlar yaşayan öğrenci ve veli sayısı %10 civarındayken, fakir muhitlerdeki okullarda bu oran %40 civarındadır ki öğretmenler de bu mental sorunları olan öğrenci ve veliler ile başa çıkmak zorundadır. Bu noktadan hareket ederek Berliner (2013) fakir halkın yaşadığı bölgelerin okullarında öğretmenlerin iş yüklerinin daha fazla olduğu çıkarımını yapmış ve çözüm olarak da bu okullardaki öğretmen sayısını arttırarak sınıf mevcutlarının düşürülmesini önermiştir.

Koski ve Horng'un (2007) aynı doğrultuda yaptığı bir başka çalışma da benzer sonuçlar vermiştir. Koski ve Horng (2007) çalışmalarında öğretmenler arasında bir kalite farkından bahsetmektedirler ve daha iyi öğretmenlerin düşük performansı olan, düşük geliri olan ve azınlıkların oldukları okullarda çalışmayı

tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Bu türden öğrencilerin olduğu okullarda öğretmen bulmakta da zorlanıldığı ayrıca belirtilmiştir.

Benzer bir başka çalışma Peske ve Haycock (2006) tarafından yürütülmüş ve yine benzer sonuçlar elde edilmiştir. Fakir ve azınlık çocukları sadece okullara geri kalmış olarak geldikleri için değil, aynı zamanda okulların onlara sunmakla mükellef oldukları en önemli kaynaktan onları mahrum bıraktıkları için istenilen başarının altında kalmaktalar: Yüksek kalitede öğretmenler. Araştırmalar göstermektedir ki en iyi öğretmenlerin dağıtımına bakıldığında fakir ve azınlık çocukları paylarına düşeni adil olarak almamaktadırlar.

Türkiye'de yapılan bir diğer çalışma ise aralarında başarı farkı olduğu bilenen iki resmi ortaöğretim kurumundaki öğrenci profili incelenerek gerçekleştirilmiştir. Önür'ün (2013) araştırmasında ulaştığı sonuçlar aşağıdaki gibidir:

> *"Zira, Fen Lisesi öğrencileri Atatürk Lisesi öğrencilerine göre daha* ***yüksek gelir düzeyine*** *sahip ailelerin çocuklarıdır. Buna bağlı olarak evde ayrı odaya ve internete sahip olma, ailesinden düzenli harçlık alma, aile bütçesine katkı sağlamak için okul dışındaki zamanlarında bir işte çalışma, OKS ve üniversiteye hazırlık için dershaneye gitme konularında Atatürk Lisesi öğrencileri Fen Lisesi öğrencilerine göre daha dezavantajlıdır. Atatürk Lisesi öğrencileri içinde* ***geniş ve otoriter aile yapısına sahip*** *olanların oranı, Fen Lisesindekilere göre daha yüksektir. Demokratik-otoriter değerler konusunda her iki okulun öğrencilerinin sahip olduğu tutum, ailelerininkiyle örtüşmektedir; diğer bir ifadeyle, okulun demokratik değerlerin kazanılması konusunda fazla etkili olmadığı söylenebilir. Araştırmamızda her iki okuldaki öğrencilerin* ***ailelerinin, eğitim düzeyleri ve meslek grupları*** *bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Fen Lisesi öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeyi, Atatürk Lisesi öğrencilerininkinden daha yüksek olup, Atatürk Lisesi öğrencileri çoğunlukla esnaf veya işçi baba ile ev hanımı annenin çocukları iken; Fen Lisesi öğrencilerinin çoğunun babası öğretmen veya memur, annesi ise öncelikle ev hanımı, sonra da öğretmendir. Kısacası, Fen Lisesi öğrencilerinin, özellikle baba mesleği bakımından, çoğunlukla zihin gücüyle çalışan ebeveyne sahip oldukları, Atatürk Lisesi öğrencilerinin ise beden gücüyle çalışan ebeveyne sahip oldukları söylenebilir (Önür, 2013, s.226)*

Ankara ilindeki vakıf ve devlet üniversitelerinden öğrenciler ile görüşmeler yaparak Buyruk'un (2008) yürüttüğü bir diğer araştırma bulgularına göre, farklı toplumsal kesimlerden gelen öğrenciler sahip oldukları toplumsal, ekonomik ve kültürel özellikler ve yaşadıkları deneyimlerle farklı eğitim rotalarında

ilerlemektedirler. Orta-üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin, ailelerinden aldıkları ekonomik ve kültürel mirasla, özgüven duygusuna ve yüksek ideallere sahip oldukları görülmüştür. Alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler ise, ailelerinden miras aldıkları gelecek korkusu ve özgüven eksikliğiyle, "iş garantisi olan" ve "kolay girilebilen" mesleklere yönelmişlerdir.

Eğitimde eşitlik konusunda ele alınan yukarıdaki savlar ve bu savlara örnek teşkil eden durumlar eğitimde fırsat ve imkân eşitliklerinin henüz tesis edilemediğini, farklı eğitim bölgelerindeki eğitim kurumlarında başarı eşitliğin sağlanamadığını, ailelerin toplumsal statülerine göre öğrencilerin eğitimden farklı sonuçlar elde ettiklerini ve eğitimin farklı toplum tabakalarına farklı kazanımlar sağladığını göstermektedir.

Eğitimdeki bu eşitliklerin ve eşitsizliklerin öğretmenler açısından ele alınması ise yaygın bir araştırma konusu olarak göze çarpmamaktadır. Öğrenciler ve eğitim kurumları açısından büyük farklılıklar taşıyan eğitimin temel bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin, kendi aralarındaki eşitliği ne düzeyde algıladıklarına ilişkin bir çalışma yapılması ile eğitimde eşitlik ve eşitsizlik kavramının öğretmenler arasında nasıl bir yankı bulduğuna ilişkin sonuçların elde edilmesi mümkündür.

Turner'a (2013, s.119) göre toplumsal eşitliğin sağlanması için yeniden bölüşülmesi gereken üç unsur zenginlik, saygınlık ve güçtür. Bu söylemin eğitim ile ilişkilendirilmesi halinde bir okuldaki öğretmenlerin maddi gelirlerinin birbirinden farklı olması, bir öğretmenin bir başka öğretmenden daha fazla itibarının olması ve bir öğretmenin ya da öğretmen grubunun okulun yönetiminde diğerinden ya da diğerlerinden daha fazla söz sahibi olması eşitlik algısının alt boyutları olarak nitelenebilir.

Tural'a (2002) göre eğitimde eşitliğin ölçümüne ilişkin iki tür ölçüm biçimi söz konusudur. İlk ölçüm yöntemi her bireyin bölüşümden ne kadar birim aldığını karşılaştırır. İkinci tür ölçüm ise hem eşitsizliğin büyüklüğü hem de eşitsizliğin uygulandığı birimin kimliğini belirler.

Bu tanıma göre öğretmenler arasında yapılan eşitlik algısı çalışması hem birinci hem de ikinci tür ölçüm yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir çünkü öğretmenler arasında eşitlik algısının düzeylere göre gruplanması, öğretmenlerin bölüşümden ne kadar birim aldıkları, öğretmenlerin bölüşümden aldıkları payın hangi niteliklere göre olduğunun araştırılması söz konusudur.

Bu türden bir araştırmanın yapılması sürecinde iki farklı yolun takip edilmesi mümkündür. İlkin, genel olarak bir ülkedeki ya da bölgedeki tüm öğretmenler göz önüne alınarak hemen her eğitim bölgesinde, kademesinde bireyler ve kurumlar arasında algılanan eşitliğin araştırılması söz konusu olabilir. İkinci yol ise belli bir kurumda görev alan öğretmenlerin bu örgüt içinde algıladıkları eşitliğin araştırılmasıdır.

Bu türden bir araştırma yapmak için örgüt içinde eşitlik algısının yapı taşlarının tespit edilmesi başlangıç noktası olarak kabul edilebilir. Bir örgüt bünyesinde öğretmenler, insan kaynağı olarak görülebilirler. Başaran (2000), insan kaynağı yönetiminin anayasaya ve yasalara uygun olması gerektiğini ifade etmiştir. İnsan kaynağı yönetimi ilkelerini ise yansızlık, fırsat eşitliği, işe almada eşitlik, yeterlik, adaylık, iş güvencesi, emeğe denk ödeme, eşit işe eşit ödeme, çalışma ortamı, elbirliği yükümlülüğü, emeğin değeri, yükselme hakkı, örgütlenme hakkı ve emeklilik hakkı başlıkları altında işlemiştir. Bu ilkelerin her birinin eşitlik, adalet ve hakkaniyet temelleri üzerine inşa edildiğini ifade etmek mümkündür.

Yansızlık ilkesine göre yönetim, işe alırken ve işini sürdürürken işgörenlere yansız davranmalıdır. Yansızlık ilkesinin temeli Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 10. Maddesidir. İşe almada ve işgörme sürecinde herkes dil, din, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetmeden kanun önünde eşit olmalıdır. Fırsat eşitliği ve işe almada eşitlik ilkelerinde de benzer şekilde her yurttaşın istediği işe girmesi ve istediği alanda çalışma ve sözleşme yapma özgürlüğüne sahip olduğu ifade edilmiştir (Başaran, 2010, s.179-180). Bu durumda herhangi bir kurumda öğretmenlere, Anayasa'nın 10. Maddesinde de belirtildiği üzere, yansız davranılmalıdır.

Emeğe denk ödeme ve eşit işe eşit ücret ödeme başlıkları ise birbirlerine tezat oluşturmamaları adına daha dikkatli şekilde ele alınmalıdır. Emeğe denk ödeme, işgörene işine harcadığı emeğin dengi olan ödemenin yapılması anlamına gelmektedir. Eşit işe eşit ücret ise bir örgütte birbirine eşit ya da denk iş yapan işgörenlere, ayrımsız eşit ödeme yapılması olarak açıklanabilir (Başaran, 200, s.180). Eğitimde ödemelerin yansımasında ise farklılıklar gözlenmektedir. 16 Aralık 2006 tarih ve 26378 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar'ın (Karar no: 2006/11350) 5. Maddesine göre;

a) Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları haftada 6 saat,

b) Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri haftada 18 saat,

c) Genel bilgi ve meslek dersleri öğretmenleri haftada 15 saat,

ç) Atölye ve laboratuvar öğretmenleri haftada 20 saat,

ders okutmakla yükümlüdürler. Bu yükümlülük öncelikle alanlarında, alanlarında ders bulunmayanlara ise ihtiyaç hâlinde ve istekleri üzerine alanları dışında ders görevi verilmek suretiyle yerine getirilir.

Burada ifade edilen ders yükümlülükleri, yönetici ve öğretmenlerin aylıklarına karşılık gelen ders yükümlülüklerini ifade etmektedir ki görüldüğü üzere bu dağılımda nicel bir farklılık da söz konusudur. Bu ders saatlerinin dışında elde edilen ek ders gelirleri ise branşlara ve alanlara göre farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin ders yükümlülüklerindeki saat ağırlıklarının farklı olmasının öğretmenlerin eşitlik algılarına yansıması üzerinde bir araştırma yapmanın gerekli olduğu ifade edilebilir.

Buyruk (2015, s.84) öğretmen istihdamında iki tür esneklik uygulamasından bahseder. Bunlardan ilki sayısal esnekliktir. Sayısal esnekliğe göre farklı istihdam biçimleri ile aynı işi yapan kişilerin farklı haklara sahip olmaları söz konusudur. İşlevsel esneklik ise çalışanların çok yönlü olması nedeniyle iş tanımlarının dışına çıkılarak farklı görevler almalarıdır. Esnek çalışma düzeninin işverenin ihtiyaçları doğrultusunda işin gereklerine göre en kısa sürede değiştirilebilmesini ve değişimin sürekliliği anlamına gelmektedir. Her ne kadar kamu hizmetlerinde bir işverenin varlığından söz etmek söz konusu olmasa da hem sayısal hem de işlevsel esneklik uygulamalarını görmek mümkündür. Norm kadro, sözleşmeli personel, ücretli personel ya da taşeronlaştırma sayısal esneklik örnekleridir. İşlevsel esneklik ise öğretmenlerin becerilerindeki farklılıklardan dolayı aldıkları görevlerin farklı olması ve iş yüklerinin de farklılaşması olarak yorumlanabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde belirtilen görev ve sorumlulukların da esneklik uygulaması göz önüne alınarak incelenmesi söz konusudur. Bu görev ve sorumlulukların bazıları tüm öğretmenler için bağlayıcıyken bazı görevlerin ise öğretmenlere yöneticiler tarafından verildiğini ifade etmek mümkündür. Örneğin ders başlangıcında öğrenci yoklamasını yapmak; konu, etkinlik, deney, ödev, uygulama, yazılı yoklama ile diğer çalışmaları ders defterine yazmak ve ilgili yerleri imzalamak tüm öğretmenler için birer görev ve

sorumlulukken, sosyal etkinlikler ve toplumsal hizmetler, sınıf rehber öğretmenlikleri; görevlendirildikleri kurul, komisyon, ekip, öğrenci kulübü, sınıf rehberlik, toplum hizmeti çalışmaları; millî bayram ve mahallî günlere, tören ve toplantılara, kurs ve seminerlere katılmaları gibi görev ve sorumluluklar ise öğretmenler arasında paylaşılmakta ya da bizatihi yöneticiler tarafından öğretmenlere paylaştırılmaktadır. Bu görev dağılımının işbirliği, işbölümü ve iş yükü bağlamlarında incelenmesi ve öğretmenlerin bu paylaşımlar konusundaki eşitlik algılarının seviyesinin araştırılması bir gereklilik olarak görülebilir.

Başaran'a (2000) göre işgörene deneyim ve eğitim yoluyla yeterliliğini arttırdığında bu yeterliliği uygulayabileceği makama yükselme yolu da açılmalıdır. 21 Haziran 2018 tarih ve 30455 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinin 24. maddesine göre okul müdür ve müdür yardımcılarının atanmasında yazılı ve sözlü olmak üzere iki sınavın gerçekleştirilmesi ve başarılı olan adayların atamalarının yapılması öngörülmektedir.

Öte yandan yönetici atanmasına ilişkin yürütülmekte olan yazılı ve sözlü sınav uygulamasına yönelik olumlu ve olumsuz tutumlardan söz etmek mümkündür. Okul yönetici adaylarının belirlenmesi sürecinde en çok eleştiri ise sözlü mülakat konusunda yükselmektedir. Sözlü sınavların şeffaf olmaması, sınav komisyonlarının kurulmasında adaletsizlikler, değerlendirmede hakkaniyetli davranılmaması, bazı sendikalara yakınlık gösterilmesi, yazılı sınav sonuçları ile sözlü sınav sonuçları arasında tutarsızlık olması, puanlama sisteminde adaletsizliklerin olması gibi eleştirilerin sözlü sınav uygulamasına olan güveni zayıflattığını ifade etmek mümkündür (Bozkurt ve Bellibaş, 2016; Akın, 2012; Türkmenoğlu ve Bülbül, 2015; Yolcu ve Bayram, 2015, Altınkurt ve Yılmaz, 2010).

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının "Görevde Yükseltme Yönetmeliğinin bazı eğitim yöneticiliğinin atamalarında, yazılı sınavlara ek olarak sözlü sınav uygulamasını Anayasa'nın 2. Maddesinde belirtilen "Hukuk Devleti" ilkesiyle bağdaşmayacak şekilde etkin yargısal denetimin yapılmasının engellenmesi gerekçesiyle "yürütmeyi durdurma" kararı eşit konumda olanlara farklı kuralların uygulanması kaygısından kaynaklanmış olabilir (Açıkalın, 2014, s.182). Öğretmenlerin yönetici atama konusunda algıladıkları eşitlik seviyesinin araştırılması literatürdeki diğer çalışmalara ilave olarak düşünülebileceği gibi bu türden bir

araştırmanın bu algının farklı kurumlarda, bölgelerde ve kesimlerde değişip değişmediğine yönelik fikir vermesi açısından da önem taşıdığı ileri sürülebilir.

Başaran'ın (2000) insan kaynağı yönetim ilkelerinden bir diğeri ise örgütlenme hakkıdır. Başaran'a (2000, s.180) göre işgörenler dernek, oda, sendika gibi sivil örgütlere üye olma hakkını kullanabilmelidirler ve yönetim işgörenlerin örgütlenme haklarını kullanabilmeleri için kolaylık sağlamalıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin sendikalaşmaları konusunda da öğretmenlerin eşitlik, adalet ve hakkaniyet açısından endişelerinin olduğunu ifade etmek mümkündür. Kültür alt başlığında daha detaylı olarak incelenecek olan sendikalara karşı öğretmen ve yönetici tutumlarına ilişkin fenomenolojik bir araştırma, İstanbul ve Kocaeli illerinde görev yapan 28 öğretmen ve 7 yönetici üzerinde yürütülmüştür (Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017). Araştırmanın sonuçlarına göre insanlar bir sendikaya üye olduklarında, o sendikada baskın olan siyasi görüşe sahip olduğunun düşünülmesi, kendilerine yönelik önyargılı bir tutum sergilenmesi, çeşitli baskılarla karşılaşması gibi endişelere sahiptir. Sendikaların okullarda ayrımcılığa ve kayırmacılığa neden olması bir diğer olumsuz etki olarak nitelendirilmektedir. Özellikle okul yöneticisi ile farklı sendikalardan olan öğretmenlerin bu tür davranışlarla karşılaştıkları görülmektedir (Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017, s.115).

Örgütlenme hakkına ilişkin farklı bölgelerde ve farklı öğretmen grupları arasında yapılacak farklı araştırmalardan yukarıdaki gibi ya da benzer sonuçlar elde edilebilir fakat öğretmenlerin eşitlik, adalet ve hakkaniyet anlayışları ile örgütlenme hakkı arasında bir ilişkinin varlığının araştırılması yerel ve genel düzeyde alan yazına katkıda bulunabilir.

Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları kurumda algıladıkları eşitlik algısının bir diğer belirleyicisi ise karşılaştırma yapma özellikleridir. İşgören örgüte verdiklerini örgütten aldıklarıyla karşılaştırırken, kendinden aşağıda ya da yukarıda gördüğü başka işgörenlere bakmakla birlikte daha tutarlı olabilmek için karşılaştırmayı kendine denk olarak gördüğü işgörenlere bakarak yapar. İşgörenin kendisinin bir başkasıyla karşılaştırırken denk görmesini etkileyen değişkenler kıdem, ustalık, öğrenim, eğitim düzeyi, edim düzeyi ve benzerleridir (Başaran, 2000, s.195). Eşitlik algısının çözümlenmesi esnasında da görüldüğü üzere bireylerin eşitlik

algılarının seviyesi daha çok kendilerini eşit gördükleri kitle ile kendilerini karşılaştırmalarına dayalıdır.

Bununla birlikte öğretmenler arasındaki eşitlik algısının araştırılması öğretmenleri ve öğretmenlik mesleğini holistik olarak ele almamayı da gerektirmektedir. Öğretmenlerin benzer sosyo-kültürel temellerden geldikleri ve bu nedenle benzer özellikler taşıdıkları düşüncesinin günümüz koşullarında bir tartışma konusu haline getirilmesinin alan yazına katkıda bulunacağı iddia edilebilir.

Wright (2005) sınıfsal farklılıkları ortaya koyarken üretim araçlarının mülkiyetine dayalı kutuplaşmaya ek olarak üretim araçları üzerinde denetim, iş yerinde özerklik, güç, otorite ve emek gücünün denetlenmesini de kutupların oluşmasında etken olarak ele almaktadır. Wright'ın (2005) kutuplaşmadan daha çok tabakalaşmaya örnek olarak gösterilebilecek bu tanımında eğitim alanına ilişkin ölçütler görmek de mümkündür. İş yerinde özerklik, güç, otorite ve öğretmenlerin denetime ve değerlendirmeye tabi tutulmaları öğretmenler arasında kategorileşmeye neden olmaktadır. Bu kategorileşme, öğretmenlerin kendi içlerinden grupların diğer öğretmenleri değerlendirmesi ya da denetlemesi biçiminde ifade edilebilir (Buyruk, 2015, s.100). Bununla birlikte "güç" teriminin eşitlik açısından tarihsel olarak taşıdığı anlamdan yola çıkarak "alınan kararlara katılma, karar alma sürecinde etkin olma" anlamlarını içerdiğini ifade etmek de mümkündür. Bu durumda okullarda öğretmenlerin alınan kararlarda ne kadar söz sahibi oldukları ya da bazı öğretmenlerin karar alma sürecine diğerlerinden daha baskın olup olmadıkları da eşitlik algısının ortaya konması için bir gereklilik olarak görülebilir.

Öğretmenler arasında kategorileşme, hiyerarşik bir düzenin oluşması ya da kutuplaşma toplumlarda hâkim olan yönetim yaklaşımlarından da etkilenmiştir. Buyruk (2015, s.159), Türkiye'de 1950'li yıllarda Taylorist düzenlemelerin eğitim alanında kullanılması ile öğretmenliğin denetlenebilen ve standardize edilebilen bir meslek olarak tasarlanmaya başladığını; İkinci Dünya Savaşından sonra hâkim olan Fordist yaklaşımınsa bürokratik denetimin ağırlığını arttırdığını ifade etmiştir. Bu süreçte öğretmenlik, özerkliğini yitirmiş ve öğretmen emeği müfredat, denetleme ve değerlendirme ile kontrol altına alınmıştır. Buna ek olarak "kalkınma" ve "ilerleme" mitleri de ideolojik denetim araçları olarak eğitimin belli bir çizgiye kanalize edilmesi için kullanılmıştır. Bunun sonucu olarak öğretmenlerin denetlenen ve denetleyen olarak ayrılmasının dışında denetleme sonuçlarına göre kategorilere ayrılmaları, hiyerarşik düzende farklı basamaklara yerleşmeleri gibi sonuçların

ortaya çıktığından söz etmek de mümkündür. Örneğin devlet memurlarının memuriyete hangi derece ve kademeden başlayacakları ile derece ve kademe almaya ilişkin düzenlemeler 23 Temmuz 1965 tarih 12056 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 1965 tarihli 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 36. Ve 37. Maddelerinde belirtilmiştir.

İllich (2018) okul müfredatlarının öğrencileri bir sertifikaya yönlendirmek üzere tasarlandığı düşüncesine sahiptir. Bu sertifikalar da piyasanın ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş hedeflerdir. İllich (2018) bu türden bir eğitim anlayışını yabancılaşmış pedagoji olarak nitelendirmektedir. Piyasanın taleplerine göre hazırlanmış eğitim müfredatlarının toplumun gerçekte ihtiyaç duyduğu yeteneklerden kopuk olduğunu ifade eden İllich (2018), okul müfredatlarının götürdüğü sertifikalar yerine toplumun ihtiyaç duyduğu yeteneklere odaklanılmasını tavsiye etmektedir. Bunun için de branş öğretmenlerine gerek olmadığını, toplumda hali hazırda bu yetenekler ile iş gören bireylerin eğitim de verebileceklerini savunmuştur. Bunun dışında bir yetenek alanında iş gören bireyden öğrenen öğrencinin, bir başka öğrenciye öğrendiklerini aktarmasını, bir başka deyişle öğrencinin öğretmen görevini görebileceğini ifade etmiştir. İllich'in (2018) iddiasına göre branş öğretmenleri toplumun ihtiyaç duyduğu yetenek alanlarında toplumda var olan ve bu yetenek alanları ile iş gören bireyler kadar yeterli de değildir. Okulda sertifikaya dayalı eğitim belli sertifikaları diğerlerine üstün gören hiyerarşik toplum düzeninde belli branşları da diğerlerinden üstün kılmaktadır.

İllich'in (2018) bu çözümlemesinden yola çıkarak öğretmenler arasında eşitlik algısına etki eden faktörlerden birinin de merkezi sınavlar olduğunu ifade etmek mümkündür. Eğitimde eşitliğin alt başlığı olarak branşlar arasında eşitlik bölümünde daha detaylı olarak ele alınacak olan merkezi sınavlar da öğretmenlerin farklı kategorilere ayrılmalarına ve bazı kategorilerin diğerlerinden üstün tutulmasına neden olabilecek yapıdadırlar. Buyruk (2015) çalışmasında merkezi sınavların öğretmenler arasında karşılaştırmalara, kıyaslamalara ve rekabete neden olduğu sonucuna varmış, bununla birlikte öğrenci başarısı üzerinden öğretmenlerin de etiketlendiklerini ifade etmiştir. Sınav başarısı üzerinde öğretmen dışında da etkenler olabileceği göz önüne alındığında farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip ve farklı ekonomik tabakalardan gelen öğrencilerin farklı sonuçlara ulaşabilecekleri öngörüsünde bulunmak mümkündür. Bu öğrenci gruplarının öğretmenlere dağılımının eşit, adil ya da hakkaniyetli olup olmadığına bağlı olarak ve öğretmenlerin merkezi sınavlardan ve

onların oluşturduğu beklentiden kaynaklı olarak eşitlik algılarında farklılıklar olması olasıdır.

Buyruk (2015, s.194) merkezi sınav sonuçlarının okulların da velilerin değerlendirme ve derecelendirmelerine maruz bırakıldığını ileri sürmektedir. Velilerin okul tercihlerini yapmalarında okulların önceki yıllarda elde ettikleri merkezi sınav başarılarının rol oynadığını ve buna bağlı olarak okullar arasında da başarı farklılıklarının arttığını ifade etmiştir.

Eğitimde eşitlik açısından okullar arasında başarı farklarının olmasının istendik bir durum olmadığını ifade etmek olasıdır ve buna paralel olarak öğretmenler arasında eşitlik anlamında da "iyi okullarda çalışmak" ve "kötü okullarda çalışmak" şeklinde bir ikilemin ortaya çıkacağını öngörmek mümkündür. Bunun da ötesinde tek bir okul içinde sınıflar arasında başarı farklarının olması ya da kasten oluşturulması ve öğretmenlerin de bu sınıflara kasten ya da kasıtsız olarak atanması ile öğretmenler arasında eşitlik bakımından şüphe uyandıracak durumların oluşması mümkündür. Bu şüphenin araştırılması da bir gereklilik olarak düşünülebilir.

Öğretmenler arasında eşitlik algısının boyutlarından bir diğeri ise öğretmenler ile yöneticiler arasındaki iletişim ve etkileşimin eşitlik algısı açısından ele alınması şeklinde olabilir. Erdoğan (2014), eğitimde, diğer sektörlerden farklı olarak, yönetici ve yönetilen arasındaki ilişkinin hiyerarşik bir düzene sokulmasının güçlüğünü ifade etmektedir çünkü Erdoğan'a (2014) göre öğretmenler ve yöneticiler benzer sosyokültürel özelliklere sahiptirler ve eğitim geçmişleri de birbirlerinden çok farklı değildir. Bu durumda yöneticilerin öğretmenler arasından seçildiği okullarda öğretmenler ve yöneticiler arasındaki eşitlik algısının araştırılmasından elde edilecek sonuçların farklı bir sektörden elde edilecek sonuçlardan değişik olması da beklenebilir.

Yöneticilerin herhangi bir örgütte karar mercii olarak gücü ellerinde bulundurdukları ve lider konumunda oldukları göz önüne alınarak güç ve liderlik konusunda çözümlemelerin yapılması eşitlik algısının araştırılmasında faydalı olacaktır. Okulların ve okuldaki liderin sahip olması gereken değerlerden biri sosyal hareketlilik ve eşitlik anlayışını benimsemek ve farklı kültür, değer ve fikirlere saygı duymaktır (Erdoğan, 2014, s.128).

Sosyal bir varlık olan insanın diğer bireyleri etkilemek için kullandığı yetenek güç olarak tanımlanmaktadır. Sosyal örgütler içerisindeki ilişkiler güç, otorite, yetki, etkileme gibi bazı kavramlar etrafında şekillenmektedir. Bu kavramlardan biri olarak güç, yöneticilerin örgütün devamını ve etkililiğini sağlayabilmek için başvurduğu en önemli kaynaklar arasındadır. Bir anlamda örgüt içerisinde gücün kullanılış biçimi, yöneticinin hayata bakışını yansıtmakta ve aralarındaki işlevsel farkı ortaya çıkarmaktadır çünkü örgüt içerisinde gücün kullanılış biçimi sadece yöneticinin hayata bakışını yansıtmakla kalmayıp aynı zamanda örgüt üyelerini algılama biçimi ve onlara verdiği değerle de yakından ilgilidir (Aslanargun, 2014, s.99 – ed. S. Turan).

Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere okullardaki yöneticilerin hem eşitlik anlayışını korumaları hem de ellerindeki yönetme erkini kullanma biçimleri tek tek okullar özelinde farklılıklar gösterebilecektir ki buna bağlı olarak bu okullarda öğretmenlerin eşitlik algılarında da yönetici tutumlarına göre farklılıklar gözlenebilecektir.

Eğitimde eşitlik başlığı altında ele alınan yukarıdaki teorik ve pratik çözümlemeler öğretmenler arasında eşitlik başlığı altında toplandıklarında; eğitimin sertifikalandırma ve uzmanlaştırma handikabı, sosyokültürel benzerliklerinden dolayı eğitim sektöründe yönetici ve yönetilen sınırlarının belirlenmesi sorunsalı, emekçinin denetlenmesi ve değerlendirilmesinde bir başka emekçinin egemen gücün boyunduruğu altında olmasına rağmen denetçi rolünü üstlenmesi, eğitim ortamında tezahür eden kimliklerin yasal, anayasal ve ahlaki olarak eşitlik ilkesine aykırı olacak şekilde gruplar arasında belirgin farklar yaratması ve bu farkların uygulamalara etki etmesi, ekonomik nedenlerin sosyal tabakalaşmalara sebebiyet vermesi, coğrafi etkenlerin sürece etkisi gibi alt başlıklara ayrılmaktadır. Bu alt başlıkların sağlıklı bir araştırma yapılması için sınırlandırılmaları halindeyse branş, işbölümü, kültür ve değerlendirme şeklinde özetlenmeleri mümkündür.

2.1.6.1. Öğretmen Branşları Arasında Eşitlik

Eşitlik kavramı kronolojik olarak incelendiğinde göze çarpan üç temel unsurun mülkiyet, güç ve itibar olduğu gözlenmektedir. Bu kavramlar günümüzde de farklı semboller ile eşleştirilebilir. Mülkiyet zenginlik, servet, para ve diğer maddi kazançlara; güç, yönetim, yönetimde söz sahibi olma, başka insanların özgürlükleri

üzerinde hak iddia edebilmeye; itibar ise saygı görme, onur, maddi ya da manevi bir kıdeme, mevkie ya da statüye sahip olmaya denk gelecek şekilde düşünülebilir.

Eğitimde eşitlik, öğretmenler arasında eşitlik başlığı altında sınırlandırılarak incelendiğinde yukarıda sayılan eşitliğin temel unsurlarının nasıl görünür hale geldiklerinin ve hangi ayırıcı faktörler ile gözlendiklerinin anlaşılması bir gereklilik haline gelecektir. Bu nedenle öğretmenler arasındaki farklılıkları ortaya koymak ve bu farklılıkların değerlendirme ve derecelendirmeden sonra nasıl eşitsizlikler haline geldiğini incelemek de bir gereklilik olarak görülebilir.

İnsanlar başka insanların haksız yere onurlandırıldığını görür, kendilerinin de bu nedenle geride kaldığını fark ederlerse o zaman isyan ederler (Aristoteles, 2017, s.161). Bu düşünceden yola çıkarak öğretmenlerin kendilerini diğer öğretmenler ile karşılaştırma ölçütlerinden biri olarak branş faktörü ele alınabilir. Ortaöğretim kurumlarında farklı branşlardan öğretmenlerin bir arada görev yaptıkları düşünülürse, bu branşlar arasındaki doğal farklılıkların karşılaştırma, değerlendirme ve derecelendirme sonucunda eşitlik algısı üzerinde etki edecek bir hal alıp almadıkları araştırmaya değer bir konudur.

Eğitimde branşların ayrılmanın gerekliliği, eğitimin meslek alanlarına emek gücü yetiştirme görevinden kaynaklandığını ileri sürmek mümkündür. Okul ve eğitimin herhangi bir meslek ile ilişkisi olması ve toplumsal statü elde etmek için eğitimin bir gereklilik olması, okul eğitiminin kendisi kadar eskidir. Medeniyetin doğduğu yer olarak kabul edilen Mezopotamya'da bilinen en eski okul M.Ö. 2000'e tarihlenmektedir. Saraya bağlı olması büyük bir ihtimal olan bu okulda bulunan bir metinde bir baba, oğluna iyi bir eğitim alarak şehrin aydın bir insanı olacağını ve şehrin onu iyi anacağını nasihat etmektedir (Meşeci, 2016, s.72). Görüldüğü gibi bilinen anlamda ilk okulun ortaya çıktığı çağlardan itibaren toplumun eğitimden beklentisi, eğitim alan öğrencinin toplum içinde saygın bir konuma gelmesidir.

Eğitim tarihi kronolojisinde branşların ortaya çıkması sonraki süreçte bilim ve felsefe alanındaki çalışmalara paralel olarak gerçekleşmiştir. Platon (M.Ö. 427 – 347), Zenon (M.Ö. 336 – 261), Aristoteles (M.Ö. 384 – 322), Epikür (M.Ö. 342 – 270) ve benzeri filozoflar tarafından bilim fizik, diyalektik (mantık) ve etik gibi alanlara ayrılmıştır. M.S. 6. yüzyılda ise sınıflandırma iki genel başlık altında yedi bağımsız sanat olarak karşımıza çıkmaktadır. Augustin (354 – 430), Margilan Capella (öl.439), Boetsi (480 – 525) ve benzerlerinin sınıflandırmasına göre ilk

grupta gramer, diyalektik ve retorik bulunurken, ikinci grupta matematik, geometri, müzik ve astronomi bulunmaktadır (Kemaloğlu, 2014, s.76 – 77).

Helenistik dönem sonrası 476 yılına kadar hüküm süren Romalılarda ise öğrenci yaşlarına göre kademelendirilmiş bir okul sistemi gözlenmektedir. Bu dönemde ileri eğitim verilen derslerin felsefe, hukuk ve tıp olduğu görülmektedir. Antik Çağ eğitiminin 4. Yüzyıldan itibaren Hıristiyanlık dinine yöneldiği de gözlenmektedir ki bu süreçte Hıristiyanlığı yaymak amacıyla Kateşet Okulları açılmıştır. Ortaçağ'da dikkati çeken diğer uzmanlaşma alanları ise şövalyelik eğitimi başlığı altında toplanmaktadır. Ata binme, yüzme, ok atma, kılıç kullanma, satranç, şiir yazma ve şarkı söyleme becerileri de şövalyelerin yedi sanatı olarak ifade edilmektedir. Üniversitelerin ilk oluşumu da Ortaçağ'a dayanmaktadır (Erdoğan, 2017, s.67-69).

Rönesans ile birlikte yaşanan bilgi patlamasının ise branşlaşmanın ilk olarak belli bir eğitim döneminde belli bir öğrenci grubuna sunulamayacak kadar çok ve farklı alana dağılmasına neden olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak da eğitimin programlar halinde, uygun yöntemlerle, uygun ders kitaplarıyla gerçekleştirilmesi için arayışlar başlamıştır (Erdoğan, 2016, s.70). Farklı bilgi alanlarında uzmanlaşma ve bilgi alanlarının farklı meslek grupları ile anılır olması da aynı döneme denk gelmektedir.

16. yüzyılda ise eğitim ile meslek arasındaki ilişki çok daha somut bir şekle bürünmüştür. Matbaanın icadı ve ticaretin gelişmesinin ardından okuma-yazma ve matematik bilmek ile bir meslek sahibi olmak neredeyse aynı anlama gelmiştir. Dewey'e (2008, s.58) göre bu bilgi olmadan meslek sahibi olmanın yolları kapalıdır.

Rönesansa benzer bir bilgi patlaması da sanayileşme ve ticaretin yaygınlaşması ile ortaya çıkmıştır. Dewey'e (2008) göre bilimsel buluşlar sayesinde meydana gelen, doğal kaynaklardan elde edilen ve masrafsız olarak yararlanılabilen büyük buluşların yapılmasıyla toplumlarda büyük değişimler yaşanmıştır. Sanayi Devrimine bağlı olarak bütün dünyanın sanayi üretiminin geniş bir ihraç pazarı haline gelmesi, bu pazara ürün veren büyük üretim merkezlerinin ortaya çıkması, dünyanın her yerine ürünlerini nakletmek için geliştirilen yeni ulaşım sistemleri ve araçları doğal olarak eğitimi de etkilemiştir. Dewey (2008) eğitimin bu değişimden etkilenerek "Fabrika sistemi" haline geldiğini ifade etmektedir.

Uzmanlaşma, branşlaşma ve branşlar arasında farklılaşma Osmanlı İmparatorluğunda da Tanzimat'tan itibaren izlenebilir. Branşlaşmanın günümüzdeki

şekline benzer biçimde ilk kez ortaya çıkmasına örnek olarak Dârülmuallimin-i Rüşdî verilebilir. 1851 yılında Ahmet Cevdet Paşa'nın hazırladığı ilk nizamnameye göre Dârülmuallimin-i Rüşdî'de Usul-i ifade ve Talim, Farsça, Riyaziyattan Fenn-i Hesap, yeteri kadar Hendese, Mesaha, Heyet ve Coğrafya derslerinin okutulması öngörülmüştür. Kuruluş aşamasında okulda 500 ile 1000 kuruş arasında değişen maaşlar alan üç öğretmen bulunmaktadır (Öztürk, 1996, s.5-6).

1877 yılında hizmete giren ve sıbyan, rüşdiye ve idâdî şubelerinden meydana gelen Dârülmuallimin-i Kebir'de ise Müsellât, Kozmoğrafya, Türkçe şiir ve İnşa, Fransızca, Hikmet-i Tabiiye, İlm-i Mevâlid, Cebir, Hendese, Kimya, Arabî, Farsî ve Resim dersleri okutulmuştur (Öztürk, 1996, s.20). Öğretmen yetiştirmek üzere hizmete giren bu okullarda okutulan branşlar ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde hazırlanacak olan programlarda yer alacak derslere de ışık tutmaktadır.

Cumhuriyet döneminde ise öğretmen okulları için 1924, 1931, 1932 ve 1938 yıllarında hazırlanan programların önemli yer tuttuklarını ifade etmek mümkündür. 1924 programında haftalık olarak en fazla ders saatinin Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatına (22 saat), Fen Bilgisine (21 saat), meslek ve sanat derslerine (18'er saat), en az ders saatinin ise Beden Eğitimi (5 saat) ve iş derslerine (11 saat) ayrıldığı görülmektedir. 1931 programında en fazla zaman sanat derslerine (21 saat) verilmiş, iş dersleri 14 saate çıkarılmış ayrıca serbest çalışma için 11 saat ayrılmıştır. 1932 yılında ise en fazla ağırlığın Fen Bilgisine (32 saat), arkasından Yabancı Dil (28 saat) ve Sosyal Bilgilere (25 saat) verildiği görülmektedir. 1938 yılında ise serbest çalışma saatleri tamamen kaldırılmış, matematik derslerine 22 saat verilmiştir. Fen Bilimleri (32 saat) ve Sosyal Bilgiler (27 saat) derslerinde büyük bir değişim olmamıştır. Köy Muallim Mekteplerinde de ağırlıklı olarak Türkçe ve Matematik derslerinin okutulduğunu gözlemlemek mümkündür ancak bu okullarda Ziraat dersleri ve Hayvan Yetiştiriciliği gibi derslerin de olduğunu ve ağırlıkla öğrencilerin pratik derslere yoğunlaştığını ifade etmek olasıdır (Öztürk, 1996, s.103 - 164).

Tanzimat'tan 1938 yılına kadar devam eden süreçte eğitimin laik bir temele oturtulması ile branşlaşma arasında bir ilişki olduğu belirtilebilir. Ekonomik anlamda karşılaşılan geri kalmışlık ile bilimsel anlamda tecrübe edilen geri kalmışlık arasındaki bağlantının fark edilmesi ile birlikte eğitimin bilimsel bir temele oturtulması için gayret edilmiştir. Bunun sağlanması için de farklı branşların eğitim sistemine dahil edilmesi bir çözüm olarak kullanılmıştır. Bu branşların haftalık ders saatlerindeki farklılıklar ve Köy Öğretmen Okulları ile diğer öğretmen okullarındaki

ders saatleri arasındaki değişimler göz önüne alındığında branşlaşmanın ihtiyaca cevap verecek şekilde düzenlendiği kanısına varmak mümkündür. Örneğin 1924 ile 1938 yılları arasında yapılan program değişikliklerinde haftalık ders saatlerinde gözlenen değişikliklerin yeni kurulmakta olan Cumhuriyetin kendi sorunlarına çare üretmek amacıyla gerçekleştirildiği iddia edilebilir.

Ancak sonraki yıllarda branşlaşmanın tarihsel süreci yakalayamadığını ve içinde bulunduğu dönemin gerçeklerine ve gerekliliklerine cevap vermekten uzaklaştığı gözlenebilir. Erdoğan'a (2015a, s.3) göre günümüzdeki okul sisteminin örgütsel yapısı hala sanayi devrimi sonrası gelişmelere dayanmaktadır. Çünkü okullar hala sanayiye dayalı toplumların oluşması sonucu ortaya çıkan bilgi ve beceri ihtiyacını karşılamaktaymış gibi işlev görmektedir. Yani okullar hala imalathane gibi algılanmakta, ekonomi, endüstri ve ulusal devlet gibi sistemlerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere yönlendirilen bir araç gibi görülmektedir. Erdoğan'a (2015a) göre okullar önceleri öğrenme ve keşfetmenin gerçekleştiği bir kurum iken sertifika ve belge sunmaya başlayan ünitelere dönüşen yapısıyla telaş ve koşuşturmanın bir aracı haline gelmiştir. Bu süreçte ortaya çıkan kavram karmaşalarıyla birlikte öğretmenler de büyük ölçüde mesleklerine yabancılaşmışlardır.

Klasik eğitim paradigmasına göre birey, genel olarak sayısal ve sözel olmak üzere iki yönüyle ele alınır ve bu doğrultuda yetiştirilmeye çalışılır. Bu iki yönün yeterlilik düzeyine göre bireyler yeterli ve yetersiz olarak değerlendirilir (Erdoğan, 2015b, s.211). Erdoğan'a (2015b) göre eğitim ve öğretim de bu iki yönün çerçevesinde şekillenmektedir. Erdoğan (2015b) bu türden bir eğitim anlayışının çoklu zekâ kuramında sözü geçen sekiz zekâ alanının büyük bir kısmını göz ardı ettiğini belirtmiş, eğitimin öğrenciyi çok yönlü olarak geliştirmeyi hedeflemesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Erdoğan'ın (2015b) burada ifade ettiği gereklilik toplumsal adaletin ve eşitliğin sağlanması için de bir koşuldur. Branşlaşmanın bu türden bir görüntü elde etmesi sonucunda sayısal ve sözel beceri alanlarına yönelik meslekler ayrıcalıklı bir hal almaktadır. Turner'e (2013, s.75) göre toplumbilim kuramında ayrıcalık, tabakalaşmayla ilgili belli başlı metinlerde göz ardı edilmiş bir konudur. Eşitsizlik sadece yoksulluk ve yoksunlukla değil, önemli ölçüde zenginlik ve ayrıcalıkla da ilişkilidir. Örneğin mesleklerin ayrıcalıkları, belgelemecilik ve diploma saplantısı yoluyla meslek sahibi grupların piyasa içindeki mesleki ayrıcalığını güçlendiren mesleki kapalılıkla korunur; meslek ayrıcalığı, ekonomik ödüller ve saygınlık

ödülleri üzerindeki denetimini sürdürür (Turner, 2013, s75). Bu da eğitimin sunduğu diploma ve sertifikaları belirli mesleklere ulaşmak için gerekli ehliyetler olacak şekilde sığ bir anlama itmekte, eğitimin içeriğini de bu anlama göre şekillendirmektedir. Illich'e göre okul diploma ve sertifika dağıtan, işgücü seçiminde rol oynayan bir kurumdur ve kurumlaşmış eğitim, beraberinde diplomalı eğitimi ve diplomaya göre işgücü seçimini getirir (Erdoğan, 2015b, s.50).

Branlaşmanın bu türden faydacı bir hal almasının nedeni olarak işlevsel paradigmayı göstermek mümkündür. Bireysel yeteneklerin keskinleştirilmesi ile bireylerin toplumda ait oldukları sınıflara yerleştirilmesi ve bu sınıflarda kendi yeteneklerine uygun şekilde mensubu oldukları topluma daha iyi hizmet sunmaları düşüncesi, içinde rekabet unsurunu da barındırarak, bireylerin eğitim yoluyla toplumsal sisteme dahil edilmelerini amaçlamaktadır.

Durkheim'ın (2018) tanımına göre işbölümünün temelinde bireysel yetenekler vardır. Kalıtsal olarak edinilen bu yetenekler aynı zamanda birer farklılıktır. Turner'ın (2013) ifadesiyle farklılıklar bireylerin ya da toplumların değerlendirme ve derecelendirmeleri ile eşitsizliklere dönüşmektedir. Bu nedenle bireylerin sınıflandırılması da bu sınıflar arasında değer farklılıkları yaratmaktadır. Her biri toplum için gerekli olan ve bir işleve sahip olan yeteneklerin sınıflandırılması ve bir değer sırasına konması ise eğitimde karşılık bulmaktadır. Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre sınıflandırılması, yetenek sınıflarının bir değer sırasına konması nedeniyle nesnel olarak gerçekleştirilememektedir. Eğitimi maddi bir kazanca ulaşma yolu olarak gören bireylerin önceliği kendi yetenek alanlarında uzmanlaşmak yerine maddi getirisi yüksek ya da daha değerli kabul edilen yetenek sınıflarına ulaşmaya çalışmak olduğu zaman belli yetenek alanlarına olan ilgi ve talep artmaktadır. Bu yetenek alanlarına ulaşmanın bir yolu olarak görülen branşlar da yetenek sınıflarına paralel olarak değer sırasına konmuş olur.

Nadir bulunan bir cismin daha kıymetli olması gibi azınlık tarafından sahip olunan yetiler de daha değerli görülmektedir. Çoğunluğun soyut emek gücüne indirgenmiş olması da bu yüzdendir. Belirli yetenekleri ya da daha uzun süre eğitilmeyi gerektiren işlerin genellikle daha karlı oldukları söylenebilir; öte yandan, her insanın aynı kolaylıkla öğrenebileceği mekanik ve tekdüzeli etkinlikten edinilecek kazanç rekabet sonucunda düşmüştür (Marx, 2017, s.26). Marx'a (2017) göre nitelik gerektirmeyen işleri yapan insan sayısı artmıştır ve bu nedenle bu işlerin

kıymeti de azalmıştır. Bu alanlarda işgücünün ve sunulan soyut emeğin değerinin düşük olmasının nedeni hemen herkes tarafından yapılabilecek işler olmasıdır. Nitelik gerektiren işlerde işgücü daha kıymetli hale gelmektedir çünkü sivriltilmiş yetenekleri ile bu işleri yapacak insan sayısı azdır ve bu nedenle yerlerinin doldurulması güçtür. Bu yüzden onların ekonomik kazançları da daha yüksektir ki bu da bireylerin bu alanlara ilgi, istek ya da yetenekleri olsa da olmasa da bu meslekleri daha çok tercih etmelerine neden olmaktadır.

Yenilmez ve Demir'in (2017), 2014 yılı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerini temel alarak yaptıkları çalışmada elde ettikleri bulgular yukarıdaki ifadeleri destekler niteliktedir. Araştırmaya göre Türkiye'de en fazla kazandıran meslek grupları yöneticiler, Uzmanlar ve teknik elemanlar ile uzman yardımcılarıyken, en az kazandıran meslekler nitelik gerektirmeyen meslekler, hizmet ve satış elemanları ve vasıfsız tarım, ormancılık ve balıkçılık işçileridir. Gelir getirme potansiyeli yüksek mesleklerin eğitimde daha uzun süre zaman harcanmasını ve belirli branşlarda eğitim almış olunmasını gerektirdiğini ifade etmek ve buna bağlı olarak bazı branşları diğerlerine nazaran maddi olarak daha cazip kıldığını ileri sürmek olasıdır.

McLaren (2011, s.290) derslerin hedeflerini makro ve mikro hedefler olarak sınıflamıştır. Makro hedefler öğrencilerin bir dersin yöntemleri, içeriği ve yapısı ile daha geniş sosyal gerçeklik içinde sahip oluğu önem arasındaki bağlantıları oluşturmalarını sağlar. Mikro hedefler, verilerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, yönetilmesi ve manipülasyonu ile ilgilenir. Mikro hedeflerin ulaştığı nokta üretken bilgidir. Makro hedefler geliştirmekse diyalektik sorgulama biçimini besler; bu süreç bilginin sosyopolitik şekilde uygulamaya konması demektir ki bunun varacağı bilgi türü yönlendirici bilgidir.

McLaren (2011, s.292-293) bilgi türlerini de üç başlık altında ele almıştır. Bunlar teknik bilgi, pratik bilgi ve özgürleştiren bilgidir. Mikro hedefler ile ulaşılan bilgi türünün daha çok teknik bilgi olduğunu ve üretken bilgi ile benzer olduğunu ifade etmek mümkündür. Pratik bilgi ise öğrencilerin gündelik işlerini şekillendirmeye yardımcı olma amacı taşır. Özgürleştiren bilgi ise sosyal adalet, eşitlik ve güçlenmeye katkıda bulunma potansiyeli barındırır. Pratik bilgi ve özgürleştiren bilgi ise makro hedeflerin sonuçları olarak yönlendirici bilgiyi oluşturan sac ayaklarıdır.

McLaren (2011) derslerin hedeflerini ve bu hedeflerin ulaştığı bilgi türlerini ifade ettikten sonra Amerika Birleşik Devletleri'nde hangi hedeflerin ve bilgi

türlerinin daha geçerli olduğunu incelemiş, Fen ve Matematik programlarının pek çok okulda sosyal bilimlere tercih edildiği bulgusuna ulaşmıştır. Bunun nedeni ise dünya piyasaları ile rekabet etmek için büyük işletmelerin ihtiyaçlarını karşılama arzusudur.

Buyruk (2015), meslekleri profesyonel meslekler, yarı-profesyonel meslekler ve profesyonel olmayan meslekler olarak ele almaktadır. Profesyonel bir iş için yükseköğretim gereklidir, iş standartlaştırılmamıştır ve bu sayede işçi bireysel karar verme inisiyatifine sahip olduğu için emek süreci üzerinde de hakimiyeti söz konusudur. Tıp, hukuk ve mühendislik gibi meslekler profesyonel mesleklere örnektir. Hemşirelik ve öğretmenlik gibi meslekler ise yarı profesyonel mesleklerdir ki Buyruk (2015) bu mesleklerin günümüzdeki bürokratik çalışma ortamlarından dolayı proleterleşmekte olduğunu ileri sürmüştür. Proleterleşen mesleklerde işçinin işi ile ilgili kararlarda söz sahibi olamaması ve kararların yöneticiler tarafından alınması söz konusudur.

Bununla birlikte öğretmenin işinin standartlaştırılmakta ve vasıfsızlaştırılmakta olduğunu ifade etmek mümkündür. Yapılmakta olan işin hemen her noktasında atılacak adımların detaylı kurallar ve el kitapları ile belirlendiği ve sınırlandığı, yaratıcılığa yer bırakılmayan, her anı önceden planlanmış bir süreci yürütmek için yüksek nitelikler gerekmemekte, haliyle bu işler hemen herkes tarafından yapılabilir hale gelmektedir. Bu da işin kıymetini, işi yaparken harcanan soyut emeğin metaya dönüşmüş şekliyle ederini ve sonuç olarak da cazibesini ortadan kaldırabilir.

Eğitim ve öğretmenlik mesleğinin de benzer aşamalardan geçtiği ifade edilebilir. Buyruk (2015) eğitim ve öğretmenler üzerinde denetimin her dönemde önemli olduğunu ancak 1980'lerden sonra "bilgi toplumunun" bir gereği olarak "nitelikli bilgiyi" üretecek ve bu bilgi ile donatılacak emek gücünün sağlanması için denetim mekanizmasının daha işlevsel hale getirildiğini ortaya koymaktadır.

Bu durumda nitelikli bilgi üreten ve bilgi toplumunun ihtiyacına cevap veren branşlar ile sermayenin gereksinim duyduğu emek gücüne hitap etmeyen branşlar arasında bir farkın ortaya çıktığı ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, bazı dersler diğerlerinden daha gerekli ve daha değerli olarak görülmektedir. Buna paralel olarak branşlar arasında da gerekli olarak görülenler ve görülmeyenler biçiminde bir ayrım zımni olarak öğrenci, yönetici, öğrenci velisi ve öğretmenlerin kendileri tarafından

yapılmaktadır. Eşitlik kavramının özellikle itibar alt boyutunda bu türden bir ayrımın olması da öğretmenlerin eşitlik algıları üzerinde derin bir etkiye sahip olabilir.

Toplumsal adalet ve işbölümü ile eğitimin doğrudan ilişki içinde olduğu göz önüne alınırsa "meslek edindirme" amacının kapitalizmin, sermaye birikiminin, teknolojinin, insan ihtiyaçlarının, ülkelerin ekonomik koşullarının ve farklı etkenlerin devreye girmesiyle farklı bir çehre kazandığını ifade etmek mümkündür. Meslekler arasındaki kazanç ve konfor uçurumunun artması özellikle profesyonel meslekleri cazip hale getirirken, diğer meslekleri istenmeyen ya da tercih edilmeyen meslekler haline getirmiştir. Marx'ın ifade ettiği gibi toplum iki kutuplu bir yapılaşma sürecine girmiştir. Profesyonel meslekler ücretler bakımından rahat bir hayat vaat ederken iş bulma konusunda da seçenekleri arttırmaktadır. Yeni eğitim sistemine göre ise bu mesleklere açılan kapı Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanlarına sıkışmış vaziyettedir (Buyruk, 2015, s.286-288).

Kapitalist üretim koşullarına uygun olarak daha yüksek gelire ve statüye emek gücü yetiştiren eğitimin bu toplumsal tabakalar arasında sınırları çizmek için kullandığı araç ise merkezi sınavlar olarak görülebilir (Buyruk, 2015, s.186). 2019 yılında yayımlanan 2020 Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YKS) kılavuzundaki bilgilere göre Temel Yeterlilik Sınavında (TYT) Türkçe 40, Tarih 5, Coğrafya 5, Felsefe 5 ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi 5, Temel Matematik 40, Fizik, 7, Kimya 7 ve Biyoloji testi 6 sorudan oluşmaktadır. Yüksek öğretime geçiş aşamasında temel yetenek olarak adlandırılan ilk basamak sınavına yüksek öğretimin herhangi bir alanında eğitim almak isteyen öğrencilerin tamamının girmesi zorunludur. Soru sayılarından da anlaşılacağı üzere derslere verilen ağırlık ise birbirinden farklıdır. Bu ağırlık farkının öğretmenlerin eşitlik algıları üzerinde herhangi bir etksinin olup olmadığının araştırılması alan yazına sunulacak bir katkı olarak görülebilir.

Branşlar arasındaki eşitsizliğin bir diğer göstergesi de ders dağılımlarıdır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 13/02/2018 tarihinde görüşerek 19/02/2018 tarihinde karara bağladığı (Karar no: 56) Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde Anadolu Liselerinde dokuzuncu sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı derslerine haftada 5, Matematik dersine 6, Birinci Yabancı Dil dersine ise 4 ders saati verilmişken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji, Beden Eğitimi ve Spor derslerine haftada 2 ders saati ayrılmıştır. Bunun dışında Görsel Sanatlar ve Müzik derslerinden yalnızca birini almak kaydıyla haftada 2 ders

saati verilirken, Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü dersine 1 ders saati ayrılmıştır. Dokuzuncu sınıf müfredatına Felsefe ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerine ise yer verilmemektedir. Bu dağılımdan da anlaşılacağı üzere bazı derslerin haftalık ders saatleri diğerlerine nazaran daha fazladır. Bu dağılımı müfredata dâhil edilen konuların miktarıyla, siyasi nedenlerle, iktidarların eğitim politikalarıyla ya da eğitim programlamasının farklı gerekçeleri gibi nedenlerle açıklamak mümkün olabilir. Yine de bu uygulama herhangi farklı bir nedenle adil ya da hakkaniyetli olsa da nicel olarak eşit değildir. Bu dağılım nedeniyle öğretmenlerin eşitlik algılarının olumlu ya da olumsuz etkilenip etkilenmediğinin anlaşılması önemli bulguların elde edilmesine yardımcı olabilir.

Ders dağılımındaki bu eşitsizliğin farklı sonuçları da olmaktadır. Okulların büyüklüklerine ve öğrenci sayılarına bağlı olarak bazı branşların öğretmenleri daha fazla ilave çalışma ücreti alma olanağına sahipken, diğerleri ilave çalışma ücretinden faydalanamamaktadır. Burada sözü edilen ekonomik bir eşitliktir. Öğretmenlerin ek ders ücretleri arasında da branşlardan kaynaklanan bir eşitsizlikten bahsetmek mümkündür.

Öğretmenlerin ek ders ücretleri Tanzimat'tan itibaren tartışmalı bir konu olarak bir eşitsizlik unsuru olarak gözlenmektedir. 1847 – 48 tarihli talimatname ile birlikte haftalık ilave ders ücretlerinin ödendiğini görmek mümkündür. Ek ders ücretlerinin ödenmesinin başlıca nedenlerini öğretmenlerin aylık maaşlarının ve/veya ders ücretlerinin düşük olması, fazla ders saatine girilmesi için özendirici olması ve çeşitli okullardaki öğretmen ihtiyacının karşılanması olarak ifade etmek mümkündür. Bununla birlikte ek ders ücreti olarak yapılan ödemeler birbirilerinden farklı olmaya devam ettiği için eşitsizlik unsuru olarak var olmaya devam etmişlerdir (Aydın, 1999, s.115).

Ek dersler ile ilgili olarak Cumhuriyet sonrası ilk düzenleme 1930 yılında 1702 sayılı yasa ile olmuştur. Arkasından 1940, 1956, 1964, 1975 ve 1977 yıllarında düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin hemen hepsinde ücretlerde farklılıklar gözlenmektedir. İlk farklılık ilkokul, ortaokul ya da lise öğretmeni ödemelerinde gözlenmektedir. İlkokul öğretmenleri önceleri ek ders ödemesi kapsamına alınmamış, ortaokul öğretmenleri ise lise öğretmenlerinden ek ders başına daha düşük ücretler almışlardır. İkinci fark ise meslek öğretmeni ve kültür öğretmeni arasında olmuştur. Örneğin, 1977 yılında yapılan düzenleme ile meslek dersi öğretmenine ek ders başına ödenen ücret 30 lirayken, kültür dersi öğretmeni için 25

liradır. 1978 yılında bu farklılıklar giderilmek istenmiştir. Buna göre ilkokul öğretmenlerine haftada 10 saatten ayda 40 saate kadar ek ders ödemesi yapılmaya başlanmış, birim ek ders ücretleri arasındaki fark da ortadan kaldırılmıştır (Aydın, 1999, s.115-116). Buna rağmen ek ders ödemeleri konusunda eşitliğin sağlanabildiğini ifade etmek mümkün değildir.

Örneğin 16/12/2006 tarihli 26378 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin karara göre sadece altı dokuzuncu sınıf şubesi olan bir okulda bir Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretmeni otuz saat derse girebilmekteyken, aynı okuldaki Müzik dersi öğretmeni ancak on iki derse girebilecektir. Buna göre öğretmenlerin kazançlarında da ciddi farklar ortaya çıkacaktır ki bu da ekonomik eşitlik algısında farklı sonuçların gözlenmesine yol açma kapasitesine sahiptir.

Branşlar arasındaki eşitsizliklerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde de ekonomik adaletsizliklere yol açtığından bahsetmek mümkündür. Meslek dersi öğretmenleri ve Teknik öğretmenler okullardaki farklı görevlerinden ve görevlerinin farklı özelliklerinden dolayı (koordinatörlük, meslekî risk faktörü, akşam liselerinde görev alma fırsatı, vb.) kültür dersi öğretmenlerinden daha yüksek ücretler almaktadırlar. Avcı (2015) öğretmenlerin kültürel sermayeleri üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin aylık gelirleri ile kültürel sermayeleri arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin aylık toplam gelirlerinin artması ile kültürel sermaye yeterliliklerinin artması arasında ilişki tespit eden Avcı (2015), aynı zamanda aylık geliri 1000 – 2000 lira arasında olan öğretmenler ile aylık geliri 3001 lira ve üzerinde olan öğretmenlerin entelektüel birikim, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel yeterlilik düzeylerinde, aylık geliri 3001 lira ve üzerinde olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun nedenlerini tespit edebilmek için 54 öğretmen ile görüşme gerçekleştiren Avcı (2015), öğretmenlerin ifadelerinden yararlanarak ekonomik olanakların getirileri, güven ve kültürel katılımda artış, eğitsel iyileştirme, yaşam koşullarında kolaylaştırma, araştırmaya fırsat sunma, geçim sıkıntılarından kurtarma ve rahatlatma sebeplerine ulaşmıştır. Genelde öğretmenlerin, özelde branş öğretmenlerinin ek kazançları arasında farklılıklar olmasının kültürel sermaye dışında alanlarda da öğretmen davranışlarının üzerinde etkisi olabilir. Eşitlik algısı da bu alanlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin ilave kazançları arasında eşitlik algısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecek bir farklılığın olup olmadığının anlaşılması için İstanbul İli Şişli İlçesi Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 2019 yılı Eylül ayına ait "Aylık fazla / ilave çalışma ücret bordrosu" (Bordro No: 405180008937300003) incelenmiştir. Bu okulun seçilmesindeki ilk sebep hem kültür hem de meslek öğretmenlerinin bir arada görev yapmakta olmalarıdır. Bu sayede farklı branşlardaki öğretmenlerin ilave ücretlerinin incelenmesi olanağı doğmuştur. İkinci neden ise araştırmacının kolay ulaşabileceği bir eğitim kurumu olmasıdır. Öğretmenlerin aylık fazla / ilave çalışma ücret bordrosu okul yönetiminin izni ile araştırmada bir kaynak teşkil etmesi amacıyla çalışmaya dahil edilmiştir. Etik nedenler ile bordro üzerindeki öğretmen isimlerinin kullanılmamasına karar verilmiş, bunun yerine kültür dersi öğretmenleri, meslek dersi öğretmenleri ve yöneticiler olarak gruplar halinde verilerin analiz edilmesi daha uygun görülmüştür. Bordro üzerinde 93 işgörenin ücret bilgisi bulunmaktadır. Bunlardan 6'sı okul yöneticisi (Okul müdürü, başmüdür yardımcısı, teknik müdür yardımcısı, müdür yardımcıları), 36'sı meslek dersleri öğretmeni, 1'i teknisyen ve 50'si kültür dersi öğretmenidir. Bordro üzerinde belirtilen ücret bilgisine gündüz ilave ücretleri, sınav görevi ücretleri, ek ders yerine geçen görev ücretleri ve nöbet ücretleri dâhil edilmiştir. Yöneticilerin elde ettikleri ilave gelirin aritmetik ortalaması 1633 lira ve standart sapması 445 lira olarak hesaplanmıştır. Meslek öğretmenlerinin elde ettikleri ilave gelirlerin aritmetik ortalaması 1565 lira ve standart sapması 480 olarak hesaplanmıştır. Kültür öğretmenlerinin ilave gelirlerin aritmetik ortalaması ise 779 lira ve standart sapması 202 olarak hesaplanmıştır. Bordro üzerinde gözlenen en yüksek ilave gelir 2691 lira ile bir meslek öğretmenin (alan şefi) almış olduğu ücrettir. En düşük ücret ise bir kültür öğretmenin aldığı 353 liradır. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere ilave ücretler arasında gözle görülür farklılıklar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin gelir düzeyleri arasında farka yol açan diğer etkenler ise sözleşme tipi, ücretli ya da kadrolu statüsünde çalışma, mesleki kıdem ve kademe, öğretmen ya da yönetici rollerine sahip olma, yetiştirme kursları açma ya da açamama, branşa ya da sertifikaya bağlı olarak ders dışı egzersiz yapabilme ya da sağlık veya mazerete bağlı izin kullanma gibi durumlardır.

Sonuç olarak branşlar ile öğretmenlerin eşitlik algıları arasında bir ilişkinin var olmasının temel nedeni eğitimin branşlara bölünmüş olması değil, branşların güncel koşullara uygun olarak tekrar gözden geçirilmemesi ve branşların, merkezi

sınav sistemlerine bağlı olarak meslek edindirme ile ilişkilendirilmesi olarak ifade edilebilir. Meslek grupları arasında maddi kazanç ve statü anlamında toplumsal eşitliğin ve adaletin olmaması bazı meslek gruplarını ve bu gruplara emek gücü yetiştirmek üzere eğitim veren fakülte ve lisans programlarını tercih edilir kılmaktadır. Bunun eğitimdeki yansıması ise bu fakülte ve lisans programlarına geçişi kolaylaştıran branşların maddi ve manevi olarak diğerlerinden üstün hale gelmesi olasılığını taşımaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak elde ettikleri gelir seviyesi, branşlarının öğrenci, veli, yönetici ve diğer öğretmenlerin bakış açısından sahip olduğu saygınlık ve branşların okul yönetiminde söz hakkının ne kadar olduğu konularında yapılacak bir araştırma öğretmenler arasında eşitlik konusunda faydalı bulgular sunma potansiyeline sahiptir.

2.1.6.2. Kültürel Farklılıklar Ve Örgüt Kültürünün Eşitlik Algısındaki Rolü

Sönmez'e (2017, s.275) göre kültür, en genel anlamda bir toplumun yaşama biçimi ve insanoğlunun yapıp ettiklerinin dirik bir bütünüdür. Sönmez'in (2017) bu tanımı her ne kadar kapsayıcı bir tanım olsa da kültür teriminin tek cümlede özetlenebilecek, antropolojik olarak değişmez bir tanımını yapmak mümkün değildir. Kahveci'ye (2015, s.12) göre kültür kendi içinde bazı kavramsal karmaşa ve karışıklıkları barındırır. Literatürde yapılan tanımların içeriklerini bir topluluğun temel değerlerini ve inançlarını; ideolojisini ve topluluğu diğer topluluklardan ayıran geleneklerini; paylaşılan anlamları, topluluk üyelerinin taşıdıkları ortak sayıltı, değer ve inançları gibi unsurlar oluşturmaktadır. Bunula birlikte kültür, insan gruplarının ayırt edici özelliklerini oluşturan duygu, düşünce, tepki ve sembollerle iletilen, temelinde tarihsel olarak türetilmiş ve seçilmiş fikirleri ve değerleri içeren bir kavramdır.

Kültür kavramının hem toplumun genelinde hem de bireylerde tikel olarak var olan özellikleri barındırmasından kaynaklı olarak tanımının yapılmasında farklı yaklaşımların olduğu gözlenmektedir. Dewey (1964) kültüre bakış açısının bireyci ve toplumcu olmak üzere iki düşüncenin etkisi altında olduğunu ifade etmektedir. Bireyci ve toplumcu kültür tanımlarının eşitlik algısındaki yerinin ve rolünün anlaşılması için ilk olarak kültürün belirli bir çevrede tüm bireylerde benzer ya da aynı şekilde var olup olmadığının ya da kültürün bireylere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi bir gerekliliktir.

2.1.6.2.1. Totaliter Kültür Kavrayışı ile Bireysel Kültür Anlayışı İkileminde Kültürün İnsan Davranışı Üzerinde Etkisi

Kültürün, öğretmenlerin eşitlik algılarında oynadığı rolün anlaşılması için ilk olarak kültür kavramının bütüncül ya da bireysel olarak varlığı ve ikinci olarak da insan davranışları üzerindeki etkisi sorgulanmalıdır. Kültürün genelleyen bir tanımı yapılmaya kalkışıldığı zaman belirli bir toplumdaki tüm bireylerde ortak olan bir kültür çerçevesi oluşmaktadır. Bu anlayışa göre kültürün tek parça bir değerler manzumesi olarak, aynı tarihi uzun bir süre paylaşmış insanların tamamında bulunduğu sayıltısı ortaya çıkmaktadır. Oysa, Malinowski'ye (2016, s.30) göre fikirler, düşünceler ve duygular hem işlevsel hem de biçimsel olarak kültürle ilgili diğer bütün bakış açılarına dahil edilmek zorundadır.

Malinowski (2016) kendisinden önce yapılan çalışmaları da göz önünde bulundurarak kültürün tanımını yaparken insanların biyolojik gereksinimlerinden yararlanmıştır. İnsanlar hayatta kalabilme, beslenme, barınma, ısınma, soğuktan ve rüzgârdan korunma gibi etkinlikler için yapay bir çevre oluşturmaktadırlar. Malinowski (2016) bu yapay çevredeki her etkinliği, davranışı, nesneyi, kısacası çevrenin kendisini "kültür" olarak tanımlamıştır. Malinowski'nin (2016) insan etkinlikleri ile oluşturulan bu yapay çevredeki etkileşimi derecelendirdiği ve kültürün bilimsel olarak seviyelere ayırılarak incelebileceğine yönelik bir inanışa sahip olduğu "kültürel seviye" terimini kullanmasından anlaşılmaktadır. Bu durumda "bazı toplumların yüksek kültürel seviyesi, bazılarının da düşük kültürel seviyesi vardır" çıkarımını yapmak mümkündür. Bu çıkarıma göre kültür, insan topluluklarını katmanlara ayırmak ve birbirlerinin aşağısında ya da üzerinde konumlandırmak için kullanılabilecek bir araç olarak algılanabilir.

Malinowski (2016) insan etkinliklerinin örgütlü ve işbirliği içinde yapılması gerektiğini de vurgulamıştır. Malinowski'nin (2016) insanların belirli bir çevre içinde hayatta kalma gayretlerine ilişkin düşüncelerine göre bu işbirliği de ilkel bir hayatta kalma iç güdüsünden bilinçli ve örgütlü bir yapıya dönüşmektir. Belirli bir çevrede tüm insan etkinliklerini ve hatta çevrenin kendisini "kültür" olarak tanımlayan Malinowski'ye (2016) göre kültürü oluşturan bir diğer eleman insanlar arasındaki işbirliğidir.

Malinowski'nin (2016) kültüre yönelik çözümlemelerinden anlaşılacağı üzere kültür bir yanıyla bütüncül bir unsur olarak belirli bir çevreyi paylaşan her bireyde

ortak unsurlar ile var olmakta, bir yanıyla da her bireyin kendisine ait duygu, düşünce ve fikirleri nedeniyle bireysel bir özellik olarak belirmektedir. Bir diğer ifadeyle kültür kısmen özerk, kısmen bir bütün olarak ele alınan kurumlardan oluşmaktadır. Üreme üzerinden ele alınan kan bağı gibi ilkeler; komşuluk ve işbirliği ilişkisi; yapılan faaliyetlerde uzmanlaşma ve ayrıca politik örgütlenme yapısındaki güç kullanımı, kendi aralarında bütünsellik teşkil etmektedir. Her türlü kültür temel, araçsal ve bütünsel ihtiyaçlarına yönelik gereksinimleri gidermek için, kendi başına yeterli olmalıdır. Bu nedenle, her kültürün sadece olası bir kapsamda ele alındığını öne sürmek tamamen yanlıştır (Malinowski, 2016, s.45).

Bu nedenle Malinowski (2016) kültürün oluşumundaki tüm bireysel farklılıkları kapsam dışına atarak kültürün tek bir tanımının oluşturulmasının bilimsel bir kültür çalışması yürütmek için bir gereklilik olduğunu iddia etmiştir. Malinowski (2016, s.47) farklı toplumlara ait farklı uygulamaları detaylar olarak nitelemekte, folklorik ya da egzotik bu türden detayları dışarıda bırakarak tek ve genel geçer bir kültür tanımına ulaşmaya gayret etmektedir. Bu tanımı yaparken çıkış noktası gereksinimleri karşılamak üzere işbirliği yapan bireyler olduğu için kültür tanımının merkezine de örgütlü grupları yerleştirmektedir. Kültürün ana unsuru, insanların kalıcı gruplar halinde örgütlenmesidir. Bu tür gruplar adetlere ve teamüllere uyum sağlamaktadır. Ortak çalışma alanlarında zanaat ve beceri büyük önem taşımaktadır; bu işbirliği ortamında insanlar dinî ve tüzel davranışlarına yön veren ahlaki geleneklerin peşinden gitmektedirler. Malinowski'nin (2016) bu tanımı, Durkheim'in (2018) toplumsal işbölümü düşüncesi ve loncaların kendi gruplarına özgü ahlak anlayışları ve kurallar geliştirmeleri ile paraleldir. Geneli ya da çoğunluğu ele alarak bütüncül bir kültür tanımı yapmak için insan gruplarının ortak bilincinin dikkate alındığı açıktır.

Malinowski'nin (2016) ulaştığı genel geçer kültür tanımı bir gruba mensup üyelerin benzer özelliklere ve amaçlara sahip oldukları ve bu nedenle davranış kalıplarının da aynı olduğu sayıltısı üzerinde şekillenmektedir. Bireyin tek başına hayatta kalmasının imkansızlığını öne sürerek bu tanımı destekleyen Malinowski (2016), belli bir gruba dahil olan, belirli bir çevreyi diğer insanlar ile paylaşmakta olan herhangi bir bireyin bu ortak bilince sahip olmaması, bu özelliklerin bir kısmını ya da tamamını taşımaması gibi hallerde birey ve grup arasındaki iletişimin ya da etkileşimin nasıl olacağına ilişkin bir görüş belirtmemiştir. Benzer şekilde aynı çevre içinde var olan farklı grupların birbirlerinden farklı ortak bilince, özelliklere, ahlaki

değerlere, normlara ya da politik tutumlara sahip olmaları halinde bu gruplar arasındaki iletişimin ya da etkileşimin nasıl olacağına ilişkin de bir yorumda bulunmamıştır.

Kültürün oluşumu konusunda bir diğer tanımlama ise Dewey (1964) tarafından yapılmıştır. Dewey (1964), insanların bir arada yaşamaları için gerekli ilişkileri belirten bir takım karmaşık koşulları kültür olarak tanımlamıştır. Dewey'e (1964, s.13-14) göre insanların güç istençleri sınırsızdır. Dewey (1964) insanların demokratik yollarla elde ettikleri gücü diktatörlüğe çevirmelerini engellemek için kanuni önlemler alındığını belirtmiştir. Bu kanuni kuralların belirleyici unsurlarından birinin ise kültür olduğunu ileri sürmüştür.

Dewey'e (1964 s.24 - 25) göre insan doğasının ilkel özellikleri ne olursa olsun bir çağın ya da topluluğun kültürü toplumsal olayların açıklanmasında kullanılabilir çünkü insan doğası çevre koşulları ile birlikte kültürü yaratmaktadır. İnsan doğasının ilkel eğilimlerini sıraya ve düzene koyan da kültürdür. Dewey'in (1964) açıklamalarından anlaşılacağı üzere kültür, çevre koşullarının etkisi ile bir grup insanın bireysel özelliklerini toplumsal bir paydada toplamakta ve oluşan bu değerler sistemi sonraki süreçte bireylerin davranışlarının da kitlesel bir karakter kazanmasına neden olmaktadır. Dewey'in (1964) burada ortaya koyduğu kültür tanımımın eşitlik algısı ile ilgisi önemlidir. Turner'ın (2013) ifade ettiği şekliyle eşitsizlik algısı, farklılıkların insanların değerlendirme ve derecelendirme eleklerinden geçerek eşitsizliklere dönüşmesi ile oluşmaktadır. O halde bu değerlendirme ve derecelendirme işini yaparken insan topluluklarının kullandıkları ölçütleri kültürün oluşturabileceği kanısına ulaşılabilir.

Dewey'e (1964) göre kültür karmaşık birtakım töreler bütünü olarak süreklilik ister. Kültürün bir yerde yeni baştan doğması için öğelerin ilkel ya da doğal yapısında bir takım ayırıcı değişikliklere uğraması gerekir. Dewey (1964) buna örnek olarak Amerika kıtasına göç eden kitleleri ele almıştır. Bu yeni kıtaya göç eden kişiler, derebeylik sisteminin baskıcı yapısından uzaklaşmış ve dini inançlarını üzerlerinde bir baskı olmadan yaşama fırsatını elde etmişlerdir. Bununla beraber bu bireylerin önlerinde ekip biçebilecekleri ve yerleşebilecekleri geniş araziler da bulunmaktadır ki bu araziler üzerinde dilediği şekilde yapılaşma fırsatı olan bireylerin, özgür yaşamayı kültürlerinin bir parçası haline getirmeleri bu sebeptendir. Dewey (1964) bu türden coğrafi etkenlerin bu yeni kıtaya göç eden insanların yeni bir kültür inşa etmelerinde yardımcı olduğunu ileri sürmektedir.

Dewey'e (1964) göre kültür, bir duvar inşa edilirken tuğlaların arasına sürülen çimento harcı gibi bir işlev görmektedir. Kültür, toplumu oluşturan bireylerin bir arada kalmalarını sağladığı gibi onlar arasındaki boşlukları da doldurmaktadır. İnsanların topluluk kurmaya doğal olarak meyilli olduğunu ileri süren Dewey (1964), kültürün de bu topluluk oluşturma sürecinde insan etkinlikleri, etkileşimleri ve çevresel koşullar ile oluşturulduğunu ileri sürmüştür.

Dewey (1964, s.31), İngiliz kanunlarının ve sisteminin Amerika kıtasında yaşayan topluluklar için uygun olmamasını da aynı nedene bağlamıştır. İngilizlerin toprak sahibi zenginleri için düşünülmüş demokratik kurallarını Amerika'nın fakir ve işçi olan halkı için uygulamak mantıklı değildir. Demokrasi tanımı da haliyle bulunduğu yere göre farklı anlamlar kazanmaktadır. Bunun bir diğer nedeni de Amerika halkının yine çevresel faktörler nedeniyle özgürlüğüne düşkün olmalarıdır. Dewey (1964) maden işçilerini örnek vererek bu durumu açıklamıştır. Yeni madenler keşfetmek için göçlere başlayan insanların çetin iklim ve yeryüzü koşulları ile mücadele ettiklerini, kalabalık insan topluluklarından uzaklaştıklarını ve bir süre sonra kendi kural sistemlerini oluşturduklarını ileri sürmüştür. Şehir merkezlerindeki insanlardan çok daha sert ve keskin kurallar oluşturmaları ve önlerinde serilen uzun yerleşim alanlarının verdiği özgürlük duygusu, Aristokratik, bürokratik ve hiyerarşik kurallar sistemine uygun değildir. Dewey (1964) Amerika'daki özgürlük hareketlerinin nedenini de bu kültürel farklılıklar ile çözümlemiştir.

Yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü üzere kültür kavramının içinde barındırdığı karşıtlam hem belli bir toplumda tek ve baskın bir kültürün mü yoksa aynı coğrafi alanı mesken tutan insan topluluklarının gruplar halinde farklı kültürlerinin mi olduğu sorusunun hem de bu sorunun cevabının kendisidir. Kültür bir yandan ayırt edici özellikleri oluşturmakta diğer yandan da bu ayırt edici özellikleri bir arada tutma işini gerçekleştirmektedir. Farklı özelliklere sahip bireylerin bir arada yaşamalarını sağlayan birleştirici bir unsur olan kültür aynı zamanda grupları ve toplulukları birbirinden ayırt edici ve sınırları belirleyen bir özelliğe sahiptir.

Fromm (1982) toplumları kültürel arka planlarına ve yüzyıllara göre incelemiş, anaerkil ya da ataerkil arka planlara sahip olan toplumların ilerleyen zaman içinde bu köklerine uygun davranışlar sergilediklerini ve kültürel değerlerinin de bu çerçevede ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Zaman içinde gelişen bu kültür, Fromm'un (1982) tanımında toplum kişiliği olarak adlandırılmakta ve içinde

bulunulan çağın ekonomik koşullarına göre farklılık göstermektedir. Bu kişilik, toplumların kitlesel davranışlarında da etkilidir ki Fromm (1982) bu davranış kalıplarının sakat olabileceğini de ifade etmektedir. Fromm'a (1982, s.27) göre milyonlarca insanın aynı kötülükleri paylaşması, o kötülükleri erdeme çevirmez; birçok yanlışı paylaşması, o yanlışları doğru yapmaz; milyonlarca insanın aynı akıl hastalıklarını paylaşması da o insanları akılca sağlıklı duruma getirmez.

Fromm (1982) "akıl sağlığı yerinde olan" ve "akıl sağlığı yerinde olmayan" tanımlarını tartışmaya açarak, çoğunluğun yaptığını yapmayan kişinin "akıl sağlığı yerinde olmayan birey" olarak tanımlanmasına karşı çıkmaktadır. Bu düşünceye göre kitlesel bir akıl tutulması ya da kabaca "delirme" halinin olması söz konusudur. Fromm'un (1982, s.30) egemen kültürün değerlerini de tartışmaya açtığı bu tanımlamaya göre her kültür, yarattığı sakatlığın yol açtığı nevroz belirtilerinin açığa çıkmasını önleyen çareleri de yine kendi eliyle hazırlar. Ne var ki kişilik yapıları, bu nedenle de iç çatışmaları bakımından çoğunluktan ayrılan, bu yüzden herkes için geçerli olan çarelerden hiçbir zaman yararlanamayan insanlar da vardır.

Fromm (1982) çoğunluğa göre daha büyük bir olgunluk ve duyarlık taşıyan, bu nedenle kültürel afyonu kabullenmeyen ama akıntıya karşı direnerek sağlam bir yaşam sürebilecek ölçüde güçlü ve sağlıklı olmayan kişilerin varlığından söz etmektedir. Egemen kültürün dışında kalan bu bireylerin eşitlik algılarının düşük olması, yabancılık algılamaları ya da robotlaşmaları gibi sonuçlar ile yüzleşmeleri olasıdır. Fromm'a (1982, s.95) göre insan kendini her türlü koşula uyarlayabilse de her kültürün üstüne istediğini yazabildiği boş bir kâğıt değildir. Mutluluk, uyum, sevgi ve özgürlük yönelişi gibi gereksinmeler, insanın doğasında vardır. Bunlar aynı zamanda tarihsel süreç içinde devingen etkenlerdir; engellendikleri zaman ruhsal tepkilere yol açma eğilimi gösterirler.

Kültüre ilişkin yukarıdaki fikirlerden anlaşılacağı üzere kültürün bütün bir topluma giydirilebilecek tektip bir kıyafet olarak tanımlanması Fromm'a (1982) göre mümkün değildir. Belirli bir toplumda var olan kültürler, bireysel ve kitlesel olarak farklılıklar gösterebilmekte, aynı tarihi paylaşan insan toplulukları arasında kültürel farklılıklar gözlenebilmektedir. Bu durumda kültür kavramının insan davranışları üzerindeki etkisinin de tartışmaya açılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Belirli bir toplumda aynı yaşam alanlarını paylaşan insanlar arasındaki kültürel farklılıkların, insan davranışlarını nasıl etkilediği ve bu davranışların insanların eşitlik algıları ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığı anlaşılmalıdır.

2.1.6.2.2. Kapsayıcı Bir Yaklaşım Olarak Örgüt Kültürü

Tarihsel ortaklığı olan ve aynı coğrafi sınırlar içinde yaşamakta olan ancak kültürel farklılıkları olduğu ifade edilebilecek insan gruplarının bir arada yaşamaları durumunda, gruplar arasındaki iletişimin niteliği de bir araştırma konusu olarak belirmektedir. Mesleki anlamda ele alınırsa kültürel farklılıkların çalışma ortamında da yansımalarının olması olasıdır. Bu durumda bireysel farklılıkların çalışma ortamında çatışmalara ya da sorunlara neden olmaması ya da var olan sorunların çözülmesi için "örgütsel kültür" ya da "örgüt kültürü" kavramlarının işe koşulduğu gözlenmektedir.

Örgüt kültürünün temelinde uzmanlaşmanın olduğunu ileri sürmek mümkündür. Malinowski (2016, s.62) mesleki ve işlevsel görevlerin kültürel ilerlemeye etkisini uzmanlaşma olarak ifade etmektedir. Uzmanlaşmış grupların katkıları ile kültürel ilerleme söz konusu olmaktadır. Bu uzmanlaşmış grupların kendilerine özgü olarak inşa ettikleri kültür paradigması örgüt kültürünün de ilk formları olarak ele alınabilir. Bu durumda toplumsal işbölümü yoluyla bir merkez etrafında odaklanan bireylerin oluşturdukları ve belli bir toplumsal işlev üzerinde uzmanlaşmış bireylerin kendi gruplarına has olarak oluşturdukları kültür çerçevesinin örgüt kültürünün ilkel formu olduğunu ileri sürmek mümkündür.

Toplumsal işbölümü yoluyla sağlıklı bir toplum yapısına ulaşılabileceğini ifade eden Durkheim (2018) meslek örgütlerinden (loncalardan) başlayarak, küçük gruplar halinde inşa edilecek bir kültür yapısının, zaman içinde tüm toplumda yaygın olan bir kültür yapısına dönüşeceğini ileri sürmektedir. Bu durumu "Ortak Bilinç" olarak isimlendiren Durkheim (2018), bu ortak bilincin kendiliğinden ve doğal olarak ortaya çıkması gerekliliğini de savunmaktadır. Durkheim (2018, s.267) ortak bilincin oluşumunun kendiliğindenliğini ileri sürerek aynı işi yapanlar arasında yaygın bir kamuoyu, gelenek ve adetler olduğunu ve bunların aynı işi yapan herkes için geçerli olduğunu ifade etmektedir. Aynı işi yapan insanların ortak bilinç oluşturmaları için benzer kültürlerden, ekonomik tabakalardan, ortak bir tarihten, uzun ve köklü bir birliktelikten gelmeleri gerekliliği göz önüne alındığı zaman bu ortak bilincin hemen her toplumda oluşamayacağını; gruplaşmaların, aykırı düşüncelerin ve fikir ayrılıklarının olacağını öngörmek mümkündür.

Durkheim (2018) kendiliğinden ve doğal olarak ortaya çıkan ortak bilincin mesleki örgütlerde davranış kalıpları ve örüntüleri de meydana getireceğini ileri

sürerken bu kalıpların dışında kalan ya da örgütün sözel kurallarına uymayan veya uymakta zorlanan bireylerin de kınanacağını ya da örgütün diğer üyeleri tarafından dışlanacağını ifade etmiştir.

Fromm'un (1982) tartışmaya açtığı şekliyle çoğunluğun uyduğu bu davranış kalıplarının ve örüntülerin sadece çoğunluğun uygulamaları olmasından kaynaklı olarak doğru ya da erdemli olarak kabul edilemeyeceği tekrar edilirse, bu davranış kalıplarına uymakta ya da kültürün afyonuna kapılmakta zorlanan bireylerin kınanması ya da dışlanması şüphe ile yaklaşılması gereken bir durumdur. Bu nedenle ortak bilincin dışında kalan görüşlerin kınanması, her meslek örgütü için hakkaniyetli bir uygulama olmayacağı gibi çoğunluğun bilincinin diğer kişi ve gruplar üzerinde tahakkümünü, baskısını ve ayrımcılığını da beraberinde getirmesi olasıdır. Bu nedenle örgütsel kültürün üzerine inşa edildiği toplumsal değerler ve çağın koşulları ile birlikte bireysel farklılıkların örgüt kültürü içinde nasıl ele alındığı da önem kazanmaktadır.

Erdoğan'a (2014, s.136) göre örgütsel kültür, özellikle 1980'li yıllardan sonra kurumlar açısından önemli bir etken olarak görülür hale gelmiştir. Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşan bir yapı olarak tanımlanabilir. Buna bağlı olarak örgüt yapısındaki bireylerin duygularının, etkinliklerinin, beklentilerinin, varsayımlarının, inançlarının, tutumlarının ve değerlerinin belirli bir çizgide buluşturulması ve ayrımcılıktan uzak durulması gerekmektedir.

Hoy ve Miskel (2012, s.165) örgüt kültürünü, birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran "paylaşılan yönelimler sistemi" olarak tarif etmişlerdir. Hoy ve Miskel (2012) bu paylaşılan yönelimlerin de bir yandan tartışma konusu olduğunu ileri sürerek neyin paylaşıldığı sorusunu sormuşlardır. Bu soruya verdikleri yanıt ise normlar, değerler, felsefeler, bakış açıları, inançlar, beklentiler, tavırlar, tutumlar, efsaneler ya da törenler gibi başlıklardır. Bu başlıkların doğurduğu ikinci soru ise örgütlerin temel bir kültüre mi yoksa birçok kültüre mi sahip olduğudur.

Hoy ve Miskel'in (2012) örgüt kültürüne ilişkin bu kaygılarına Türkiye'deki resmî okullarda uygulanmakta olan kıyafet konusundaki sivil itaatsizlik örnek olarak gösterilebilir. Eğitim-Bir-Sen sendikasının 15.03.2013 tarih ve 197 sayılı kararı ve kılık kıyafet serbestisi hedefiyle Türkiye'deki resmi okullarda sivil itaatsizlik şeklinde bir protesto uygulamaya geçirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin Türk

Milleti'nin değerlerine ve genel kabul görmüş kılık-kıyafet şekillerine uygun olmak kaydıyla kendi belirleyecekleri kıyafetler ile okullarına gitmeleri söz konusu olmuş ve diğer sendikalar arasında da bu sivil itaatsizlik yaygınlaşmıştır.

Durkheim (2018) toplumların gelişmelerine bağlı olarak meslek grupları arasındaki fiziksel farklılıkların ortadan kalktığını ifade etmiş ve meslek gruplarına ait giysilerin kullanımının yaygınlığını yitirmesini buna örnek olarak vermiş; giysilerin biçimsel farklılıkların simgeleri olduğunu da belirtmiştir. Durkheim'in (2018) ifade ettiği meslek grupları arasındaki kıyafet farklılıklarının ortadan kalkmasına benzer şekilde gerçekleşen bu sivil itaatsizlik uygulaması, bir yandan farklı meslek grupları arasındaki kültürel farklılıkların ortadan kalkmasına örnek teşkil ederken diğer yandan aynı meslek örgütü içinde kültürel farkların belirginleşmesine örnek olarak da gösterilebilir. Bunun sonucu olarak da öğretmenlerin bireysel kültürel farklılıklarının biçimsel simgeler olarak gözle görülür hale geleceğini ileri sürmek olasıdır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin sahip oldukları kültürel özellikleri kıyafetleri yoluyla ortaya koymaları ve bu özelliklerin kültürel farklılıkları belirginleştirmeleri mümkündür.

Okullardaki öğretmenlerin bireysel olarak hangi kültürlere sahip oldukları, küçük bir insan topluluğu olarak bu toplulukların içinde kültürün ayırt ettiği farklı grupların olup olmadığı, bireylerin okul sınırları içinde dışarıdaki kültürlerinden bağımsız olarak bir kurum kültürü inşa edip edemedikleri, yöneticilerin yansız tutum sergileyip sergilemedikleri gibi konuların da bireylerin eşitlik algıları üzerinde etkisinin olacağını varsaymak mümkündür.

Açıkalın (2014, s.184) insan kaynakları yönetiminde yansızlık konusunu ele alırken, yansızlığı anlamak için yanlı düşünce ve davranışı ve kayırma eylemini açıklamak gerekliliğini ortaya koymuştur. Yansızlık dışı tutum ganimet, yağma, himayecilik, güç kazandırma, saygınlık sağlama yolları ile ödüllerin çalışanlardan bir kişi veya gruba, siyasal partiye, sendika, dernek, mezhebe veya ideolojiye aidiyet veya bağlılık ölçütüne göre dağıtılmasıdır. Bu türden grupların oluşmasında kültürün bir rol oynadığı, kültürün oluşum biçimlerinden yola çıkarak ileri sürmek mümkündür. Kültürel farklılıkların yansızlık dışı tutumların oluşmasında etkili olduğu çıkarımını yapmak da bu nedenle olasıdır. Bu yüzden örgüt kültürünün oluşması sürecinde yansızlık ya da yanlılık durumunun eşitlik algısı üzerindeki etkisinin araştırılması bir gereklilik olarak kabul edilebilir.

Kültürün tanımı içerisinde siyasi düşünceler, görüşler, inançlar, normlar ve değerler gibi bileşenlerin bulunduğu göz önüne alınırsa öğretmenler arasındaki kültürel farklılıkların en çok gözle görülür hale geldiği alanların öğretmen sendikaları olduğu da ileri sürülebilir. Toplumsal ihtiyaçların ve sorunların büyük bir kısmı, bireylerin bir araya gelerek dayanışma halinde seslerini duyurma ve sonuç elde etme yoluyla çözülmek istenmektedir ki bu bir araya gelme halinin başlıca motivasyon kaynakları ekonomik, politik, dinsel ve mesleksel eksenler etrafında birleşmektedir (Karataş, 2014, s.5). Eğitim alanında da öğretmenlerin dayanışma halinde örgütlenmeleri söz konusudur ki Türkiye'de bu örgütlenme profesyonel mesleklerden farklı olarak işçi örgütlerinin örgütlenme şekillerine benzerlik göstermektedir (Buyruk, 2015, s.35). Öğretmenlerin tek bir sendika çatısı altında toplanmış olmamalarının ve Cumhuriyet tarihinde birçok sendikanın açılmasının ya da kapanmasının çeşitli nedenleri olsa da eğitim emekçilerinin farklı sendikaların altında örgütlenmelerinin nedenlerinden bazıları Karataş'ın (2014) da ifade ettiği gibi kültürel temellere dayanmaktadır. Farklı eğitim öğretim bölgelerinde farklı sendikalardan öğretmenlerin bir arada görev yaptıkları okullarda, farklı sendika üyesi öğretmen sayılarının olduğunu varsaymak mümkündür. Bununla birlikte eğitim yöneticilerinin öğretmenler arasından tayin edildiği gerçeği üzerinden, yöneticilerin de belli öğretmen sendikalarına üye olma haklarının olduğu göz önüne alınırsa, sendikalar arasındaki farklılıkların ve buna paralel olarak kültürler arasındaki farklılıkların, öğretmenlerin eşitlik algıları üzerindeki etkisi araştırılması gereken konulardan biri olarak kabul edilebilir.

Gemici (2008, s.64) bu durumu sendikal anlayış olarak tanımlamaktadır. Sendikal anlayış kavramı, sendika-siyaset ilişkisi içerisinde anlamını bulan bir kavramdır. Gemici (2008) bu anlayışları reformist sendikacılık, dinsel sendikacılık, Amerikan sendikacılığı, Anarko-sendikalizm ve Sınıf sendikacılığı başlıkları altında toplamıştır. Bu anlayışların eğitim sendikacılığı üzerindeki etkilerinden de üç eğitim sendikası modelinin doğduğunu ifade etmektedir. Bunlar endüstriyel sendikacılık, mesleksel sendikacılık ve toplumsal adalet sendikal anlayışlarıdır. Bu anlayışların temellerine bakıldığı zaman benzer amaçlara sahip olduklarını ifade etmek mümkün olsa da bu amaçları gerçekleştirmek için farklı yollar benimsedikleri açıktır. Eğitim sendikalarının temel amaçları çalışma koşulları, ücretler, iş güvenliği, öğretmen ve öğrenci hakları gibi konular üzerine temellense de bu amaçları gerçekleştirme yolunda takındıkları tavır ve siyasi duruşlarının farklı olduğunu ifade etmek

mümkündür. Endüstriyel sendikacılık modelinde okul yöneticileri birer düşman gibi algılanırken, mesleksel sendikacılık modeli okul reformuna odaklanarak okulların iyileştirmelerini merkeze almıştır ki yöneticilerle karşılıklı bağımlılıklarını da kabullenmiş bir anlayışa sahiptir. Toplumsal adalet sendikacılığı modelindeyse merkezdeki düşüncenin eşitlik olduğunu ifade etmek söz konusudur. Bu modelde de yöneticiler ile öğretmenler arasında bir işbirliği öngörülmektedir ancak toplumsal sorunlara ilişkin radikal söylemleri olan bir anlayış olduğu da açıktır (Gemici, 2008, s.73).

Görüldüğü üzere eğitim sendikalarına hükmeden farklı politik tutumlar söz konusudur. Türkiye'de de 1965 yılları ile 1980 yılları arasında öğretmen sendikalarının politikleştiği ve öğretmenlerin sol ve sağ sendikalar olarak ayrıştığını gözlemek mümkündür. Kendilerini milliyetçi ve muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerin kurdukları sendikalar (Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği ve Mefkureci Öğretmenler Derneği gibi) olduğu gibi sol eğilimli TÖB-DER (Tüm Eğitim Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği) gibi sendikaların varlığından da söz etmek mümkündür. Bu ayrışmaların günümüzdeki öğretmen sendikaları üzerinde yansımalarının olduğu açıktır (Buyruk, 2015, s.377). Sendikalar arasındaki bu siyasi ve kültürel farklılıkların eğitim ortamlarına yansımaları ve yöneticilerin mensubu oldukları sendikaların hangi tutuma daha yakın oldukları eşitlik üzerinde de etkili olma potansiyeline sahiptir. Bu noktada hem öğretmenler arasındaki sendikal farklılıkların hem de yöneticilerin kendi sendikal anlayışlarını eğitim ortamına yansıtma konusunda objektif ve tarafsız olma becerilerinin, kültürel anlamda, eşitlik üzerinde bir etkisinin olduğunu ifade etmek olasıdır.

Örgüt kültürünün çıkış noktalarından biri olan mesleki uzmanlaşma da kültür düzeyinde eşitlik algısına etki edebilecek bir kavram olarak görülmektedir. Profesyonalizm ya da profesyonelleşme, çalışanlar arasında bir derecelendirme ve değerlendirme görevi görmektedir. Bu durumda öğretmenlerin profesyonelleşmeleri de aralarında statü farklılıkları yaratmaktadır. Sendikalar ise öğretmenlik mesleğini işçi örgütlerine benzer şekilde ücretler, çalışma koşulları ve iş güvenliği gibi konularda eşitleme amacı güder. Profesyonalizm ve sendikacılık arasındaki bu karşıtlık yöneticiler ve öğretmenler arasında bir çatışma kaynağı olmaktadır. Profesyonelleşmiş bir öğretmenlik mesleği tanımında öğretmenler kendilerini kamu görevini yaparak gelecek nesilleri belli etik değerlere göre yetiştirmekle görevli

olarak addederler. Dolayısıyla öğretmenlerin grev, pazarlık veya politik baskı yapmaları bu değerler ile örtüşmez (Buyruk, 2015, s.39).

Sözü edilen etik değerler ise genellikle devlet tarafından desteklenen egemen söylem ve bu egemen söylemin alt yapısını teşkil eden inanç ve değerlerdir. Öğretmenlerin bu hegemonik söyleme uygun şekilde görevlerini yerine getirmeleri baskının daha fazla kullanıldığı denetim biçimlerinin uygulanmasını büyük ölçüde azaltır ancak hegemonik kontrole karşı direnç gösterilmesi halinde kontrol ve denetim biçimlerinin daha baskıcı ve yoğun şekilde devreye girmesi kaçınılmazdır (Buyruk, 2015, s.71). Bu durumda öğretmenlik mesleğini profesyonel bir meslek olarak gören ve yöneticilerin gösterdiği ilkeler doğrultusunda işbirliğini kabullenen kültürel ve sendikal bir anlayış ile yöneticilere karşı bir tavır takınan ve egemen söylemin tersi doğrultuda etik değerlere inanan kültürel ve sendikal anlayış sahiplerinin eşitlik algılarının farklı olacağını öngörmek mümkündür.

Öğretmenlerin sendika üyeliklerinin, dünya görüşlerinin, siyasi tutumlarının, inançlarının, değerlerinin ve normlarının; özetle kültürel ve sosyal sermayelerinin öğretmenler ve yöneticiler arasında çatışmalara, yanlı tutumlara ya da eşitsizliklere neden olup olmadığına yönelik çalışmasında Buyruk (2015, s.275), bu etkenlerin öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkiyi etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu etkenlerin doğal sonucu ise pozitif ayrımcılık ya da doğrudan ayrımcılık olarak gözlenmektedir. Yöneticilerin bazı öğretmenler ile diğerlerinden daha yakın ilişkiler kurmaları, yaptırım güçlerini kullanırken öğretmenler ile aralarındaki yakınlık ilişkilerinin etkisi altında kalmaları ve buna benzer etkenlerin kültürel benzerliklerden kaynaklandığı, Buyruk'un (2015) çalışmasına dahil olan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Örgüt kültürünü inşa ederken bireysel farklılıkları en aza indirgemek ve hatta ortadan kaldırmak ne kadar istendik bir tutum olursa olsun bireyler arasındaki farklılıkların tamamen ortadan kaldırılması ve örgüt içinde bireylerin kendi kültürel özelliklerinden farklı bir kültür temasına uygun hareket etmeleri tam anlamıyla tesis edilebilecek ideal bir dizge olarak gözlenmemektedir. Robertson (2000), öğretmenler arasındaki kültürel farklılıkların uzlaşmazlıklara ve çatışmalara neden olabileceğini iddia etmektedir. Robertson'a (2000) göre öğretmenler toplumsal hareketliliğin ve yeniden üretimin gerçekleşmesinden sorumludurlar ki bu nedenle toplumsal değişimler de öğretmenlerin ellerinden geçmektedir. Bu nedenle Robertson (2000) Wright ve Bourdieu'nun çalışmalarında bulunan ekonomik, örgütsel ve kültürel sınıf

özelliklerine sosyal sermaye kavramını da eklediğini belirtmiştir. Robertson'ın (2000) bu kavramları dile getirmesindeki asıl neden ise öğretmenlerin toplumsal sınıfların yeniden üretiminde kullandıkları bu ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleri üretmekte ne kadar etkili olduğunu göstermektir. Robetson'a (2000) göre öğretmenler de farklı ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelere sahiplerdir ki bu da öğretmenler arasında çatışmalara neden olmaktadır.

Robertson'a (2000, s.297) göre öğretmenlerin sahip oldukları sosyal sermaye onların sınıfsal iletişimlerini de şekillendirmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler arasındaki gruplaşmalar, eğitim emekçileri örgütleri ya da farklı kurumsallaşmış veya kurumsallaşmamış öğretmen sosyal ağları, bu sosyal sermayenin etkisi ile oluşmaktadır. Buna ek olarak sosyal sermaye öğretmenlerin etik değerlerini de belirlemektedir. Robertson (2000) bu etik değerlerin egemen kültürün değerleri ile örtüşmesi ya da örtüşmemesi durumuna göre öğretmenler arasında da bir güç çatışmasının yaşanacağına dikkati çekmiştir.

2.1.6.3. Eğitimde İşbölümü Ve Öğretmenlerin Eşitlik Algıları ile İlişkisi

Erdoğan (2014, s.180) eğitimde işbölümünün önemine dikkati çekerek işbölümünün çatışmanın sebebi olabileceğini ifade etmiştir. Erdoğan'a (2014) göre öğretmenlerin bazılarının diğerlerinden daha çok ve ağır görev ve sorumluluklarının olması, okulda belli rahatsızlıklara neden olabilmektedir.

Bu nedenle öğretmenlerin işbölümünden kaynaklı eşitlik algılarının incelenmesi için ilk olarak öğretmenlerin rol, görev ve sorumluluklarının neler olduğunun ortaya konmasında yarar vardır. Bu sayede parçalara ayrılarak öğretmenlere paylaştırılan işin sınırlarını çizmek, basitleştirilerek mekanik hale getirilen işlerin neler olduğunu görmek, öğretmenlerin bu iş parçaları üzerinde ne kadar söz sahibi olduklarını anlamak ve işbölümünün öğretmenler arasında eşit olarak gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ilişkin olasılıklardan söz etmek mümkün olabilir.

Okullar arasında iş yükünün paylaşılması, okulların bulundukları eğitim bölgesi, okulların fiziksel şartları, öğrenci ve öğretmen sayıları gibi etkenler ile gözlenebilir. Örneğin Berliner'e (2013) göre okullardaki öğrencilerin fakirlik seviyeleri ile okulların başarıları arasında doğrudan bir bağlantı vardır. Buna bağlı olarak da öğretmenlerin iş yükleri artmaktadır. Sosyal göstergelerden biri olan mental sorunlar bakımından yapılan araştırma sonucuna göre zengin ailelerin

yaşadıkları çevrelerdeki okullarda mental sorunlar yaşayan öğrenci ve veli sayısı %10 civarındayken, fakir muhitlerdeki okullarda bu oran %40 civarındadır ki öğretmenler de bu mental sorunları olan öğrenci ve veliler ile başa çıkmak zorundadır. Berliner (2013) bu noktadan hareket ederek fakir halkın yaşadığı bölgelerin okullarında öğretmenlerin iş yüklerinin daha fazla olduğu çıkarımını yapmış ve çözüm olarak da bu okullardaki öğretmen sayısını arttırarak sınıf mevcutlarının düşürülmesini önermiştir.

Öğretmenlerin rolleri de hem okul içindeki hem de okullar arasındaki işbölümü bakımından tartışmaya açılması gereken konulardan biridir. Bursalıoğlu (2015, s.43) öğretmenlerin rollerinin çeşitli alt rollerin bileşeni olduğunu ifade ederken bu rolleri çevre ve okuldaki roller olmak üzere iki grupta toplanabileceğini belirtmiştir. Öğretmenin çevre kalkınması için yapılan etkinliklerde görev alması bir gereklilikken diğer yandan sosyolojik bir yabancı olarak yaşaması da beklenmektedir. Bu sosyolojik yabancı halinin nedeni ise öğretmenin diğer bireylerden farklı yaşaması, tarafsız davranması ve kutsal bir imaj olarak görülmesi dilekleridir. Bu yabancılaşma halinin yaşanmaması sonucunda öğretmenin diğer bireyler ile iletişiminin gerekli mesafeyi koruyamayacak kadar samimileşeceği yönünde bir inanış olduğunu belirten Bursalıoğlu (2015), öğretmenin mesafesini kaybetmesi halinde etkisini de kaybedeceğine ilişkin bir kanı olduğunu aktarmaktadır.

Bursalıoğlu'na (2015) göre öğretmenlere yüklenen rollerden bir diğeri ise sosyal bir devrimci olmasıdır. Bu rolün gereği olarak öğretmenin kendisini kamu hizmetine adaması ve ahlak ölçülerini koruması beklentisi oluşmuştur.

Öğretmenin okuldaki rolleri ise bilgi yayıcılık, disiplincilik, yargıçlık ve sırdaşlık olduğu söylenebilir. Bu rollerine ek olarak öğretmen, çevresindeki yetişkinler ile iletişiminde zaman zaman lider, zaman zaman da lideri takip etmekte olan grup üyesi rollerine bürünmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Öğretmenlerin bu rollere hangi sıklıkla ve nasıl büründükleri, aralarında bu rolleri nasıl paylaştıkları, rollerin onlara yöneticiler tarafından nasıl dağıtıldığı, içinde bulundukları eğitim bölgesinin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısına göre rollerin nasıl değiştiği gibi soruların tamamının eşitlik algısı ile ilişkili olabileceğini var saymak mümkündür. Rollerin aynı okul içinde ya da okullar arasında değişmesi, bazı öğretmenlerin diğerlerinden daha fazla rolü yerine getirmek durumunda kalması gibi hallerde

öğretmenlerin adalet ve hakkaniyet bakımından rahatsızlıklarının olabileceğini öngörmek mümkündür.

Okul içindeki işbölümü ve bu işbölümünün eşitlik, adalet ve hakkaniyet çerçevesinde incelenmesi halinde de çeşitli unsurların sürece dahil olduğunu gözlemek mümkündür. Eğitimde işbölümünün nedenlerinden birinin eğitimin endüstrileşmeye bağlı kitleselleşmesi ve ilkokul üstü eğitime gerek duyulması olarak göstermek mümkündür. Buna bağlı olarak eğitim kademeleri arasında bir bölünme söz konusu olmuş ve branşlaşma ortaya çıkmıştır. Endüstrileşmeden önce farklı alanların eğitiminin tek bir öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi söz konusuyken, branşlaşma ile birlikte öğretmenlerin tek bir alanda uzmanlaşmalarının önü açılmıştır ki bu da eğitim ve öğretim faaliyetinde işbölümünün giderek artması anlamına gelmektedir (Buyruk, 2015, s. 86-87).

Buyruk (2015, s.91) farklı çalışmalardan yararlanarak öğretmen iş yükünün artması konusunda çıkarımlarda bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin kendilerini yetiştirmek için zamanının olmaması onları dışarıda hazırlanan materyallere ve uzmanlık bilgisine bağımlı hale getirmektedir. Öğretmenlerin okulda bulundukları sürenin arttığını ve okul saatleri dışında da çalışmak zorunda kaldıklarını ifade eden Buyruk (2015), bu durumun iş yükünü arttırdığını belirtmektedir.

İş yükünün artmasının bir diğer nedeni ise hesap verebilirlik, ölçme ve performans değerlendirme olduğunu varsaymak mümkündür. Bu ölçütlerin sonucu olarak öğretmenler sınıf dışında da çalışmak, okulu geliştirmeye yönelik toplantılara katılmak, okulun hedeflerini gerçekleştirmek üzere çaba sarf etmek durumundadır (Buyruk, 2015, s.92). Okulların hazırladıkları stratejik planlar, özdeğerlendirme raporları, yeni uygulamalara yönelik eğitim faaliyetleri, yurt içi ve yurt dışı proje faaliyetleri gibi önemi günden güne artan ders dışı uygulamalara öğretmenlerin katılımları arasında nicel farklılıkların olup olmadığının gözlenmesi ile iş yükünün dağılımının eşit olup olmadığına yönelik çıkarımlar yapmak da mümkün olacaktır.

Öğretmenlerin, öğretim dışında aralarında paylaşmaları gereken görev ve sorumluluklar da işbölümü alt boyutunda eşitlik algısı bakımından ele alınmalıdır ki bunun için öğretmenlerin öğretim dışı görev ve sorumluluklarının neler olduğunun tespit edilmesinde fayda vardır. Okullarda öğretmenlerin sınıf dışında yerine getirmekle yükümlü oldukları görevler farklı yönetmelik, yönerge ve genelgeler ile belirlenmişlerdir. Bu görevlerin yerine getirilmesi için 08.08.2018 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesinin 9. Maddesinde ifade

edildiği şekliyle toplanan "öğretmenler kurulu" tarafından alınan kararlar ile kurul, komisyon ve birimler oluşturulmaktadır. Aynı madde uyarınca öğrenci kulüpleri danışman öğretmenlerin seçimleri, sınıf/şube rehber öğretmenlerinin belirlenmesi, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gibi iş ve işlemler de yürütülmektedir.

Sözü edilen kurul, komisyon, birim, danışman öğretmenlik ve rehber öğretmenlik gibi görev ve sorumlulukların nasıl dağıtıldığı ya da paylaşıldığının öğretmen eşitlik algısı ile ilişkili olma olasılığının yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür. Okulların yönetici anlayışlarından öğretmen sayılarına kadar pek çok etkenin sürece dahil olabileceği, görev dağılımın gerçekleştirilmesi sürecinde hangi öğretmene ne kadar görevin denk geldiği ya da görevlerin adil ve hakkaniyetli şekilde paylaşılıp paylaşılmadığı sorularının sorulması gerekmektedir. Bu sorulara alınacak yanıtlara göre öğretmenlerin eşitlik algılarındaki değişimin gözlenmesinin alana olumlu katkılarda bulunabileceğini ifade etmek olasıdır.

Öğretmenler Kurullarının işleyişine ve etkililiğine ilişkin alan yazında yapılan farklı çalışmalardan söz etmek mümkündür. Demirtaş ve diğerleri (2008, s.70) yürüttükleri çalışmada liselerdeki öğretmenler kurulu toplantılarının yeterince etkili ve amaçlara dönük olduğunu ifade etmenin güç olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Buyruk (2015, s.210) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımı konusunda öğretmenlerin toplantılarda ve komisyonlarda aktif olmadıklarını, görev almak istemediklerini ya da görevlerin kendilerine okul yönetimi tarafından verildiğini tespit etmiştir. Bunun çeşitli nedenlerinin olabileceği ifade edilebilse de sonuçları bakımından işbölümünün eşitlik, adalet ve hakkaniyet açısından ele alınmasının bir gereklilik olduğu ortaya konabilir.

Benzer şekilde Sarpkaya (1996) öğretmenlerin yönetime katılmalarında öğretmenler kurulunun etkililiği konusunda yaptığı araştırmada yönetime katılma konusunda öğretmen kurullarının hem öğretmen hem de yöneticiler tarafından "pek etkili değil" algı seviyesinde değerlendirildiğini tespit etmiş, beklentinin ise hem öğretmen hem de yöneticiler açısından "çok etkili olmalı" seviyesinde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler kurulunun etkililiği alt probleminde de öğretmen ve yönetici algılarının düşük olduğu gözlenmektedir. Öğretmen algılarının ve beklentilerinin en yüksek olduğu alt boyut ise "Demokratik işleyiş" boyutudur.

Güneş ve Kara (2016, s.147) tarafından yürütülen ve ilkokulların sorunlarının öğretmenler kurulu toplantılarına dayalı olarak incelenmesini amaçlayan çalışmada

da öğretmenler kuruluna yansıyan sorunların başında öğretmenlerin öğretim dışı sorumluluklarından kaynaklanan sorunların bulunduğunu gözlemek mümkündür.

Özdaş, Ekinci ve Öter (2018, s.1056) öğretmenler kurulu toplantılarının karar defterlerini inceleyerek ve öğretmenlerin görüşlerinden yararlanarak yürüttükleri araştırmada da öğretmen görüşlerinin öğretmenler kurulu toplantılarının ve kararlarının eğitim öğretimin niteliğini ele alır biçimde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Alan yazındaki araştırmalardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararlar pek çok yönden tartışmaya açıktır. Öğretmenlerin öğretim dışındaki görevlerinin paylaştırıldığı, iş bölümünün yapıldığı ve buna bağlı olarak da öğretmenlerin iş yükü üzerinde doğrudan etkiye sahip olan kurul toplantılarının kararlarının eşitlik algısı üzerinde de etkisinin olması kaçınılmaz olarak yorumlanabilir.

Branşlaşma, öğretmenlerin üstlendikleri roller ve yerine getirmekle yükümlü oldukları görev ve sorumluluklar göz önüne alındığında eğitim ortamında süregelen işbölümünün, arzu edilen davranış değişikliğini gerçekleştirme sürecinde okulların kendi içlerinde ve aralarında yaşanmakta olduğunu gözlemlemek mümkündür. Smith (1997) tarafından ifade edildiği şekliyle işbölümünün karşılıklı mübadeleye ve sözleşmeye dayalı olması prensiplerinin de çeşitli yönetmelik, yönerge, genelge, ölçülebilirlik, hesap verebilirlik, performans değerlendirmesi ve ödül gibi kural ve uygulama ile eğitim-öğretim ortamlarında kanıksandığını ileri sürmek olasıdır. Bununla birlikte işbölümünün olumlu bir çizgide ilerlemesi için gereken ahlak, dayanışma, emekçi niteliğini ve değerini düşürmeme, hakkaniyet, adalet, eşitlik ve iş tatminin ise eğitim-öğretim ortamlarında ne oranda algılandığının araştırılmasının bir gereklilik olduğunun ifade edilmesi mümkündür.

2.1.6.4. Bürokratik, Standartlaşma ve Piyasa Koşullarına Uyum Sağlama Eğilimindeki Denetim ve Değerlendirmenin Öğretmenlerin Eşitlik Algısı ile İlişkisi

Denetleme ve değerlendirme birbirine yakın ancak birbirinden farklı iki kavramdır. Teftiş veya denetleme kamu yararı adına davranışı kontrol etme yöntemidir. Denetlemenin genel ve özel amaçlarından söz etmek mümkündür. Genel amacı ulusal strateji ile denetlenen sektör veya kurum arasında irtibatın sağlanmasıdır. Özel amaçlar ise adından da anlaşılacağı gibi tek tek sektörlerin ya da

kurumların kendi ihtiyaçları analiz edilerek sektörlere ya da kurumlara özel olarak belirlenir. Denetlemenin, teknik ve sosyal olmak üzere iki alt başlığı vardır. Denetimin teknik başlığı altında plan, program, koordinasyon, rehberlik ve araştırma gibi konular ele alınır. Sosyal başlık altında ise duyarlık, gözlem, iletişim, öğrenme, yenileşme gibi eylemlere yer verilir. Değerlendirme ise uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak saptamaktır. Değerlendirme yapılamayanları veya yapılanları kanıtlamak amacı gütmez, bunun yerine yapılamayanları gerçekleştirmek, yapılabilenleri ise geliştirmek hedefine sahiptir (Bursalıoğlu, 1985, s.169). Değerlendirme, denetim sonucunda elde edilen bilgilerin birbirleriyle karşılaştırılmasıyla varılan bir yargılama sürecidir (Başaran, 2000, s.139).

Denetleme ve değerlendirmeye yönelik denetleme tarafsız olarak gerçekleştirilen bir veri toplama sürecidir. Denetleme aşamasında yapılacak ölçümlerin de nesnel, gerçekçi ve güvenilir olması gerekmektedir. Değerlendirme, denetlemenin son basamağı olarak görüldüğü için, başarılı bir denetleme süreci olmadan bir değerlendirmeden de söz etmek mümkün değildir (Başaran, 2000).

Öte yandan değerlendirmede en önemli değişken değerlendirme işini yürütmekle görevli olan yöneticinin kendisidir. Yöneticilerin kişilik özellikleri, uzmanlığı, iş ve işgörenlere ilişkin düşünceleri, görüşleri, inançları, duyguları gibi pek çok etken değerlendirme sürecine dahil olmaktadır (Başaran, 2000, s.139). Erdoğan (2014, s.157), bu nedenle değerlendirme işinin tek bir yönetici tarafından yapılmasının sakıncalarına işaret ederek, değerlendirme işinin birden fazla kişi tarafından yapılabileceği tavsiyesinde bulunmuştur.

Başaran (2000), yöneticilerin öznel niteliklerinin değerlendirme sürecine dahil olmasından kaynaklı olarak farklı değerlendirme tutumlarını kinli, cezalandırıcı, caydırıcı, sağaltıcı ve özdenetimi yerleştirici olarak ortaya koymuştur. Farklı okullarda, farklı yöneticilerin, farklı tutumlar ile değerlendirme yapmakta oldukları göz önüne alınırsa, denetlenen ya da değerlendirilen işgörenlerin de tutuma bağlı olarak farklı tepkilerinin olacağını öngörmek mümkündür. Başaran (2000, s.139) denetlemeye karşı direnmenin insanın doğasında var olan özelliklerden olduğunu ileri sürmüştür.

Denetleme ve değerlendirme sürecinin yönetici ve işgören arasındaki etkileşimin yanı sıra, modern dünyada da birtakım değişimlere bağlı olarak yeni bir görünüm elde ettiğinin ifade edilmesi mümkündür. Artan bürokratikleşme ile birlikte değerlendirmenin üstten – asta doğru olan yönü, işgörenin kendi kendini denetlemesi

ve değerlendirmesi çizgisine ilerlemektedir. Bürokratik model kişisellikten arınmış, yasal prosedürlere dayanan, rasyonel olarak işleyen, sistematik, dakik, şekilsel, planlı ve öngörülebilir örgüt yapıları ve davranışları sergilemektedir. Bu modelde disiplini sağlamakla görevli amirler hiyerarşinin tepe noktasında varlıklarını sürdürmektedirler. Bürokratik modelde amirlerin işlevleri yasal kuralları, otorite ve disiplini sağlamak olarak görülebilir (Aytaç, 2005, 253).

Bürokratik modelin ortaya çıkması için gereken koşulları sağlayan etken ise Fromm'a (1982) göre yirminci yüzyılda açık yetkenin bilinmeyen yetkeye evrilmesidir. Yirminci yüzyılda karmaşık ve anlaşılmaz hale gelen ekonomik yapılaşmalar, önceki yüzyılların krallarının, imparatorlarının, despotlarının ve diğer yöneticilerinin yerini almıştır. İnsanların etraflarında gerçekleşmekte olan ekonomik koşullar kendi hayatları üzerindeki kontrolü çevresel koşullara bırakmalarına neden olmuştur. Çevresel şartların etkisi ile mekanik tepkiler veren bireyler kendi kararlarını kendilerinin aldıklarını düşünseler de gerçekte pazarın gerektirdiği şekilde hayatlarının kontrolünü ekonomik faktörlere teslime etmişlerdir. Pazarın gereklerine göre davranışlarını şekillendiren insan sayısının çokluğu ise kitlenin dışında kalan ve pazarın gereklerinin dışında davranışlar sergileyen bireyler üzerinde bir baskı unsuru olmaktadır. Foucault (1992, s.202) bu durumu güçlerin bireşimi olarak açıklamaktadır. İnsanların birbirleri ile uyum içinde ve ritmik şekilde benzer davranışlar sergilemeleri bürokratik modelin gereksinimi olan disiplini de sağlamaktadır. Foucault'a (1992) göre disiplinin amacı her bireyden mümkün olan en yüksek düzeyde verim elde etmektir. Bireylerin birbirlerine makine uyumu ile bağlanması ve tek bir beden gibi işlemesi de disiplinin bir sonucudur.

Bürokratik modelin akılcı, kesin, rasyonel, ölçülebilir ve kestirilebilir nitelikleri verimin arttırılması için rekabetin takdis edilmesini beraberinde getirmektedir. Pazarın ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verildiğinin sadece yönetici tarafından denetlenmesine gerek kalmamaktadır çünkü işgören bu gereği yerine getirmek için kendiliğinden gönüllü olmaktadır. Pazarın ihtiyaçlarına göre düzenlenen işyeri standartlarına göre performans değerlendirmesinin yapılması ile birlikte işgören elde ettiği sonucun, sağladığı verimin ve sergilediği performansın özdeğerlendirmesini yapar ve kendini diğer işgörenler ile kıyaslayarak rekabete giriştiğinde herhangi bir ödül ya da cezaya gerek kalmadan disiplinin gereğini yerine getirmiş olur (Buyruk, 2015).

Bürokratik yapının ve ekonomi merkezli toplumsal yaşamın sonucu olarak okullardaki değerlendirme ve denetimin de kişisellikten arınmış, yasal prosedürlere dayanan, rasyonel olarak işleyen, sistematik, dakik, şekilsel, planlı ve öngörülebilir olduğunu ifade etmek mümkündür. Eğitim kaynaklarının dağıtımı, binalar ve bakım, okullarda verilecek yemeklerin belirlenmesi, ulaşım ve yönetim gibi pek çok unsurun tek merkezden kontrol edildiği kurallar ve prosedürler okul sistemlerinin, bürokratik yönetimin ve profesyonelleşmenin kilit unsurları olarak görülmektedir (Gewirtz, 2002, s.3). Merkezden kontrolün esas olduğu bu yönetim tipinde kuralların ve prosedürlerin uygulanmasının garantörleri de yöneticiler olmuşlardır. Bu katı kural takibine ek olarak girişimci bireylere rekabet etme yoluyla kendini gerçekleştirme imkanının sunulması ise değerlendirmeye yeni bir anlam yüklemektedir (Buyruk, 2015, s.82). Bu anlam, bireylerin yukarıdan denetlenmeden, kendilerinin yukarıya çıkmaları için gerekli girişimlerde bulunmaları ve diğer işgörenler ile rekabet etmeleri halinde onlara mevki olarak dikey bir hareketlilik sağlama vaadidir.

Eğitimin bürokratikleşmesine bağlı olarak iki tür değerlendirme yönü ve yaklaşımının ortaya çıktığını ileri sürmek mümkündür. Yöneticinin işgöreni kesin ölçütler ile denetlediği ve denetlemeden elde ettiği veriler ile değerlendirdiği ilk yaklaşım ile işgörenin pazarın ihtiyacına ve önüne konulan vaatlere göre rekabet ederek kendi kendini denetlediği ikinci yaklaşım, performansa dayalı değerlendirmenin iki alt başlığı olarak görünmektedir.

İkinci yaklaşımın ortaya çıkması ise 1970'li yıllardan itibaren ekonomik koşullarda yaşanan başarısızlıklar olmuştur. Bu başarısızlıkların nedeni olarak bürokratik yönetimlerin merkeziyetçi ve hiyerarşik yapısına bağlı olarak hantallaşan devlet yapılanması gösterilmiştir. Buna bağlı olarak da yeni yönetim paradigması ortaya çıkmıştır. Piyasa mekanizması ekseninde işleyen ve müşteri taleplerini merkeze alan kurumların kamu kurumlarından daha etkili olduğuna yönelik inanış sebebiyle kamu kurumlarında da piyasa odaklı ve müşteri taleplerini merkeze alan bir yapının geliştirilmesi gerekliliği ortaya konmuştur. Bu gerekliliğin sonucu ise eğitimin müşterisi olarak kabul edilebilecek öğrencilerinin başarıları üzerinden öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin yapılmasıdır. Öğrenci başarısının merkezi ve standart testler ile ölçülmesine dayalı olarak elde edilen sonuçlar öğretmenlere ve okullara mâl edilmiştir (Buyruk, 2015). Pazarın ihtiyacına göre düzenlenen bu değerlendirme tipine göre öğretmenlerin değerlendirilme ölçülerinden biri de öğrencilerin standartlaştırılmış sınavlarda aldıkları sonuç olmuştur.

Performansa dayalı ve öğretmenler arasında rekabeti arzulayan bir sistemin başlı başına amacının öğretmenleri derecelendirmek ve hiyerarşik bir yapı oluşturmak olduğu ileri sürülebilir. Türkiye'de 2004 yılında çıkarılan 5204 sayılı yasaya dayanarak 2005 yılında "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" yayınlanarak hayata geçirilen "Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı" bu türden bir uygulamaya örnek olarak gösterilebilir. Sınavın sonucunda başarılı olan ve gerekli koşulları taşıyan bazı öğretmenler "Uzman Öğretmen" ve "Başöğretmen" gibi sıfatlar elde etmişlerdir (Buyruk, 2015, s.224). Sendikaların muhalefeti ve ödüllerin cezbedici olmaması uygulamayı boşa çıkarmış olsa da performansa dayalı bir sistemin arayışlarının sonraki yıllarda da devam ettiğini ifade etmek mümkündür.

Türkiye'de öğretmen performanslarının değerlendirilmesine yönelik en kapsamlı araştırma ise EARGED (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir (Altun ve Memişoğlu, 2008). EARGED'in (2001) bu araştırmasının yankılarını 8. Beş yıllık kalkınma planında görmek mümkündür. 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda hesap verilebilirliği artırmak amacıyla şeffaf bir denetim sisteminin kurulması amacıyla performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesinin hedeflendiği belirtilmiş, 2013 yılını kapsayan 9. Kalkınma Planı'nda ise "etkili ve verimli bir hizmet alanı yaratabilmek için" performans değerlendirmenin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. 2014-2018 dönemini kapsayan 10. Plan'da da benzer biçimde öğretmenliğin "kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimine ve performansa dayanan bir yapıda düzenleneceği" vurgulanmıştır (Buyruk, 2014, s.31).

EARGED'in (2001) sonuçlarına göreyse öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin okul müdürleri tarafından yapılması, değerlendirme süresinin dört ay ya da daha kısa olması, sicil raporlarının okul müdürleri tarafından doldurulması, öğretmenin performansının değerlendirme sürecine okul müdürü, ilköğretim müfettişi, zümre öğretmenleri ve öğretmenlerin kendilerinin de dahil olması gibi öneriler oluşturulmuştur (Altun ve Memişoğlu, 2008, s.12).

EARGED (2001) araştırmasının, Devlet Planlama Teşkilatının 8. ve Kalkınma Bakanlığının 10. Kalkınma planlarının öğretmen performansına ilişkin düzenlemelerine bakıldığında temelde amacın kesin ölçütler ile tarafsız bir performans değerlendirmesini mümkün kılmak olduğu söylenebilir ancak bunun yanı sıra bürokratik, merkezi, hiyerarşik bir performans değerlendirme sürecini, piyasa

koşullarının gereklerine uygun olacak şekilde müşteri taleplerini merkeze alan bir yapı ile harmanlamak gayretinde olduğunu ifade etmek de olasıdır.

Türkiye'de değerlendirme ve denetime ilişkin yapılan çalışmaların uzun bir geçmişinin olduğunu ve bu araştırmalarının sayısının da oldukça fazla olduğunu belirtmek mümkündür. 1970'li yıllarda Öz ve Karagöz bu çalışma alanındaki ilk örnekleri vermişlerdir. Kapusuzoğlu ve Bilir'in çalışmaları da bunları takip etmiştir (Altun ve Memişoğlu, 2008). Takip eden yıllarda alanda yapılan çalışmaların sayısının arttığını da ifade etmek mümkündür (Arabacı, 1995; Atay, 1996, Yavuz, 1995, Memişoğlu, 2001, Memişoğlu ve Sağır, 2005, Akşit, 2006; Alay, 2006; Aygün, 2008; Kaynak ve Bülbül, 2008; Oğuz ve Taştan, 2013; Üstünkal, 2013; Kantos, 2013). Yapılan çalışmaların içerikleri ve yöntemleri birbirinden farklı olsa da genel itibariyle çalışmaların odak noktalarında yönetici ve öğretmen görüşleri alınarak performans değerlendirme sisteminin aksayan yönleri gösterilmek istenmiş ve bu aksaklıklara çözüm önerileri getirilmeye gayret edilmiştir.

Alan yazındaki çalışmalar öğretmen performans değerlendirmesi için henüz uzun soluklu kullanılabilecek ve öğretmenlerin geneli ya da çoğunluğu tarafından kabul gören uygulamaların geliştirilemediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde nicel verilerin sağlanmasına olanak veren uygulamaların başarısız olmalarının sonucu ise değerlendirme aşamasında net ve tarafsız ölçütlerin oluşmaması biçiminde gerçekleşmedir. Bu ölçüt boşluğuna bağlı olarak yöneticilerin kendi ölçütlerini oluşturmalarının sonucu pozitif ayrımcılık ya da doğrudan ayrımcılık yaşanması olarak tahmin edilebilir (Buyruk, 2015, s.273).

Freire (2018), denetimi ezilenlerin insanlaşmasını ve özgürleşmesini engellemek için bir baskı aracı olarak nitelemektedir. Freire (2018, s.44) ezilenlerin insanlaşması ve özgürleşmesi, onları ezenlerin iktidarına karşı bir tehdit haline getireceği için sürekli denetlenmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bu sürekli denetleme hali de denetlenmekte olanların ruhsuzlaşmasına neden olmaktadır. Bir başka ifadeyle denetlenenler mekanikleşerek, önceden sınırları belirlenmiş ve planlanmış olarak önlerine konulan görev ve sorumlulukları disiplinli şekilde ve bilinçsizce yerine getirmeye başlarlar.

Eğitimde denetim ve değerlendirme, ölçütleri tam olarak belirlenememiş, yöneticilerin öznel niteliklerinin ön plana çıktığı, amaçları eğitimin kendi amaçlarının dışına taşmış ve sıklığı artmış bir görüntü vermektedir. Farklı özelliklere sahip eğitim bölgeleri, farklı niteliklerdeki okullar ve bu okullarda denetim ve

değerlendirme uygulamalarını yerine getirmesi hedeflenen yönetici ve müfettişlerin öznel farklılıkları göz önüne alındığında standartlaşmış bir denetim ve değerlendirme uygulamasından söz etmek de benzer şekilde mümkün olmayacaktır. Bu nedenle farklı denetim ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenler tarafından farklı algılanmaları ve buna bağlı olarak eşitsizlik, hakkaniyetsizlik ve adaletsizlik algılamaları beklendik bir sonuçtur.

2.1.7. Eğitimde Eşitlik Alanında Yapılan Çalışmalar

Eğitimde eşitlik konusunda yapılan çalışmaların daha çok öğrenci merkezli olduklarını ifade etmek mümkündür. Öğrencilerin fırsatlara erişimi ve imkan eşitliği bakımından yapılan çalışmalarda benzer sonuçların elde edildiği gözlenmiştir.

Özsoy (2002) çalışmasında düşük gelir düzeyinden ailelerin ve yüksek gelir düzeyinden ailelerin erkek ve kız çocuklarının üniversitede bulunma durumlarını incelemiş ve yüksek gelir düzeyinden ailelerin kız çocuklarının üniversitelerde düşük gelir düzeyinden ailelerin kızlarına göre altı kat daha fazla bulunduklarını tespit etmiştir. Aynı çalışmasında özellikle 1992 yılında üniversiteler anlamında yaşanan ani ve büyük genişlemeden sanılanın aksine köy kökenli lise mezunlarının yeterince yararlanamadıklarını tespit etmiştir. Özsoy'un (2002) çalışmasında elde ettiği bulgulardan bazıları ise lise türlerine göre üniversiteye katılımda farklılıklar ve aile gelir durumuna göre öğrencilerin liselerde ve üniversitelerde bölümlere dağılımları ile ilgilidir. Bu bulgulara göre ailelerin gelir durumuna göre gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının daha çok Anadolu liselerine, gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin ise genel liselerde ve endüstri meslek ve teknik liselerde var oldukları gözlenmektedir. Okul türlerine göre hem sosyal hem ekonomik hem de akademik başarı anlamında farklılıkların olduğu çalışmadan gözlenmektedir.

Eğitimde eşitsizlikler konusunda yapılan çalışmaların bir diğer konusunu cinsiyet eşitsizliğinin oluşturduğunu gözlemek mümkündür. Cinsiyet eşitsizlikleri de öğretmenler arasında cinsiyet eşitsizliklerinden çok öğrenciler bakımından ele alınmıştır. Kılıç (2013) çalışmasında Türkiye'de eğitimsel eşitsizliklerin büyük bir bölümünü cinsiyet eşitsizliklerinin oluşturduğu sonucunca varmıştır. Okur-yazar olmayanların büyük bir kısmının kadın olduğu ve kadınlar arasında en büyük grubun ilkokul mezunu grup olduğunu çalışmasında gözlemlemiştir. Kılıç (2013) eğitim çağı

nüfusunun eğitime erişiminde de benzer şekilde cinsiyet, hane reisinin eğitim durumu ve hanedeki çocuk sayısı etkenlerinin belirleyici olduğunu tespit etmiştir.

Kılıç'ın (2013) çalışmasındaki bulgulardan eğitim seviyesi ve vasıflı emek olma arasındaki ilişki ise bu araştırmanın konusuna ışık tutması bakımından önemlidir. Düşük eğitimli bireylerin vasıflı emek olma olanakları ile yüksek eğitimli bireylerin vasıflı emek olma olanaklarını inceleyen Kılıç (2013) iyi işlerin hakim olduğu birincil işgücü piyasasına girmek için iyi eğitimli olmanın şart olduğu sonucuna ulaşmıştır. Düşük eğitimli bireylerinse daha çok ikincil piyasalarda yer aldıklarına dikkat çekmiştir. Kılıç (2013) bu bulgularına ek olarak bireylerin vasıflı emek olma durumu ile ait oldukları toplumsal sınıf arasında da bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular eğitim ile işe girme arasındaki bağı göstermektedir. Buna göre eğitimde iyi işe yönlendirme olasılığı daha yüksek olarak gözlenen ve merkezi sınavlarda ağırlığı daha fazla olan branşların, diğer branşlara göre daha ayrıcalıklı kabul edilme olasılıklarının yüksek olduğu kanaati güçlenmektedir.

Önür de (2013) araştırmasında Fen Lisesi öğrencileri ile Genel Lise öğrencilerini çeşitli açılardan karşılaştırmalı olarak incelemiş ve daha iyi eğitime ulaşmanın yolunun öncelikli olarak sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelmek olduğu sonucuna varmıştır. Önür'ün (2013) çalışmasında dikkati çeken ise bu ailelerin kültürel etkinlilerinin de farklılıklar göstermesidir. Türkiye'de toplumsal tabakaların yeniden üretilmesinde eğitimin oynadığı rolü ortaya koyarken, ailelerin kültürel özellikleri arasındaki farklara da dikkati çekmiştir. Kültürel sermaye kavramının öğretmenler arasında da farklılıklara neden olabileceğine ilişkin kanının yükselmesi bakımından Önür'ün (2013) elde ettiği bulgular değerlidir. Gerek farklı kültürel sermaye çevrelerinden öğrenciler ile derslere girmek gerekse de farklı kültürel sermaye kökenlerine sahip olmak açısından öğretmenlerin de kültürel sermayeye göre aralarında farklılıklar olması, bu farklılıkların da eşitlik algıları üzerinde etkili olması yüksek bir olasılık olarak görünmektedir.

Baba (2007) çalışmasında cinsiyet eşitliğini ele alarak öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere karşı tavırlarında farklılıklar olabileceği düşüncesinden hareket etmiştir. Buna göre okullarda ataerkil kültürün özelliklerinin halen sezilebilir olduğu ve bu önyargının öğrencilere karşı tutumda da gözlenebilir olduğu yargısına ulaşmıştır. Baba (2007) Türkiye'de Cumhuriyetin ilan edilmesi ile birlikte kadınların bazı haklara erken sayılabilecek bir dönemde kavuştuğunu ifade etmektedir ancak sonraki yıllarda kadının toplumdaki konumu konusunda atılan adımların çağın

gereksinimlerini karşılamadığını eklemiştir. Baba (2007) çalışmasında eğitimin kadın cinsiyetini özgürleştirmediği, kadının evdeki işbölümünde cumhuriyet öncesindeki konumundan çok farklı olmadığı, kadının özel alandaki durumunun da cumhuriyetin yeniliklerinden çok etkilenmediği bulgularına erişmiştir.

Eşitliğin alt boyutlarından biri olan adalet ise daha çok örgütsel adalet başlığı altında eğitim çalışmaları arasındaki yerini almaktadır. Polat ve Celep (2008) yapmış olduğu araştırmasında okul yöneticilerinin tutumları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Okul yöneticilerinin etik davranışlarda bulunması, keyfi uygulamalardan kaçınması, kuralları herkese eşit uygulaması, öğretmenlere verilen ödül, ek ders ücreti, alınacak derslerin dağılımı, ders dışı görevler ve ceza dağıtımı gibi uygulamalarda hak esasına dayalı olarak adil olması, öğretmenlere adil davranarak onların eşitlik ve adalet algılarını yükseltmesi gibi önerilerde bulunan Polat ve Celep (2008) örgütsel adalet için gerekli olan etkenleri de bu sayede listelemişlerdir.

Önder (2012) araştırmasında okullar arası eşitsizlikleri analiz etmiştir. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sonuçlarına göre hem iller arasında hem de illerin içlerindeki ilçeler arasında istatistiki olarak anlamlı farklar olduğu sonucuna varan Önder (2012), PISA sonuçlarında da başarı dağılımının homojen olmadığını, aynı il ve hatta ilçe sınırları içindeki okullar arasında büyük farklılıkların olduğunu hatırlatmıştır.

Yılmaz (2010) örgütsel adalet üzerine yaptığı araştırmada ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısının çok yüksek olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların en düşük katılımı "Bu okulda hiç kimseye ayrıcalıklı muamele yapılmaz" ve "Okul müdürü herkese karşı adil davranır" maddelerine gösterdiklerini ifade etmiştir. Bu araştırmanın konusunun öğretmenler arasında eşitlik algısı ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

Eşitsizlik alanında ölçek çalışmaları ise oldukça nadir gözlenen araştırma yöntemleridir. Türkiye'de eğitimde eşitsizlik konusunda doğrudan öğretmenler arasında eşitlik algısını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması ile araştırma süresince karşılaşılmamıştır. Bununla birlikte Örgütsel adalet konusunda geliştirilmiş ölçeklere rastlanmaktadır. Yıldırım (2007) iş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi hakkındaki araştırmasında Niehoff ve Moorman tarafından geliştirilen Örgütsel Adalet Ölçeği'nden (Justice Scale) yararlanmıştır. Etkileşim adaleti, işlem adaleti ve dağıtım adaleti alt boyutlarından oluşan bu ölçek 20 sorudan teşkil edilmiştir. Çalışma saatleri, işyükü ve yönetici tutumları gibi faktörler hakkında veri toplama

amacı taşıyan bu ölçek doğrudan eğitim alanı ya da öğretmenler için tasarlanmış bir ölçek olmamakla birlikte örgütsel anlamda eğitim çevrelerinde kullanıldığı gözlenmiştir.

Yıldırım'ın (2007) elde ettiği bulgulara ve ulaştığı sonuçlara göre çalışanlar örgütsel süreçlerin adil olup olmadığını kararların alınma şeklinden çok bu kararların nasıl uygulandığına bakarak değerlendirmektedirler. Buna göre çalışanların karar alma sürecinin yapısal alanından çok sosyal alanına odaklandıklarını ifade etmek mümkündür. Yıldırım (2007) aynı zamanda örgütsel adalet algısının düşük olması halinde iş doyumunun da düşük olacağını regresyon çalışması yaparak elde ettiği bulgular ile açıklaşmıştır. Buna göre örgütte haksızlık yapılması algısı ile iş doyumu arasında negatif yönlü ilişki olduğu ifade edilmiştir. Yıldırım'ın (2007) bir diğer bulguusu ise örgütsel adalet algısının düşük olması halinde çalışanların işyerine karşı olumsuz tavırlar takınmasıdır.

Baş ve Şentürk (2011) yürütülen bir başka araştırmada ise örgütsel adalet konusunda veri toplamak amacıyla Donovan, Drasgow ve Munson tarafından geliştirilen Örgütsel Adalet Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek ile ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları yöneticiler ile ilişkiler ve çalışanlar ile ilişkiler düzleminde ele alınarak incelenmiştir.

Baş ve Şentürk'ün (2011) çalışmalarından elde ettikleri bulgulara ve bu bulgulardan yola çıkarak vardıkları sonuçlara göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel algıları hem yöneticiler hem de çalışanlar arası ilişkiler açısından çoğunlukla düzeyinde belirlenmiştir. Bununla birlikte ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet görüşlerinin çalışanlar arası adalet boyutunda daha olumlu olduğu da tespit edilmiştir. Baş ve Şentürk (2011) bu çalışmalarında yöneticiler ile çalışanlar arası ilişkiler ve çalışanlar arası ilişkiler açısından incelendiğinde örgütsel adalet algısının her iki boyutta da olumlu olduğu sonucuna varmışlardır.

Güner (2016) ise Colquitt'in dört alt boyuta sahip olan Örgütsel Adalet Ölçeği'inden yararlanarak araştırmasını yürütmüştür. Benzer şekilde bu ölçek de doğrudan eğitim ortamları ya da eğitim örgütleri için tasarlanmış bir ölçek değildir. Örneğin "Yöneticileriniz size nazik davranır mı?" ya da "Yöneticileriniz sizinle diyaloglarında samimi midir?" şeklinde maddelere sahip olan ölçek, kimi noktalarda adalet, eşitlik, hakkaniyet gibi kavramlardan uzaklaşmaktadır.

Sonuç olarak eğitimde eşitlik ve adalet konusunda yürütülen araştırmaların öğretmenler arasında eşitlik algısı üzerinde yoğunlaşmadığı ve uluslararası ve ulusal

düzeyde bu konuda veri toplama aracı geliştirilmediği araştırma süresince gözlenmiştir.

2.2. YABANCILAŞMA

Yabancılaşma Türkçe'ye Batı dillerinden Fransızcada "Aline", İspanyolcada "Alienada" ve İngilizcedeki "Alienist – Alienation" karşılığı olarak geçmiştir. "Yabancılaşma" sözcüğü önceleri akıl hastalarını tanımlamak için kullanılmıştır. Fransızcadaki "Aline" ve İspanyolcadaki "Alienado" sözcükleri eskiden psikozu, yani bütünüyle kendinden kopmuş insanı tanımlamada kullanılmıştır (Özdemir, 2016, s.143). Her ne kadar yabancılaşmanın farklı disiplinlerde farklı tanımlamaları olsa da genel bir tanımı olarak insan etkinliğinin ürünlerini olduğu kadar, insanın kendi temel özellikleri ile yapabilme gücünü de kendisinden bağımsız ve kendi üzerinde egemenlik kuran bir şeye çevrilmesi süreci ile bu sürecin sonuçlarını gösteren bir durum olduğu şeklinde yapılabilir. Ayrıca yabancılaşma, bazı fenomen ve ilişkilerin kendi olduklarından daha başka bir şeye dönüşmeleri, insanların zihinlerinde yaşamdaki gerçek ilişkilerinin çarpık hale gelmesini gösteren bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Elma, 2003, s.13-14). Çevresel ya da ekonomik koşulların getirdiği duygusal bir durum olan yabancılaşma sosyal bilimciler tarafından uzun zamandır sapkın davranışların açıklaması olarak kullanılmıştır. Sıklıkla insanların işlerinden, kendilerinden ve diğer insanlardan ayrılma ya da ayrılmış hissetme duygusu olduğu ifade edilmiştir (Calabrese ve Adams, 1990).

Yabancılaşma sosyal eşitsizliklerin başlangıcı olarak görülen yerleşik hayata geçme, hayvancılık ve tarım ile uğraşma ve özel mülkiyet edinme anlarında ortaya çıkmıştır. Doğum tarihlerinin aynı olması bakımından eşitlik ile yabancılaşma kavramları arasında bir ilişkinin olması da yüksek bir olasılıktır. Swain'a (2019, s.16) göre özel mülk, sahip olunmak istenen bir nesne olduğu kadar satılmak istenen de bir nesnedir. Swain (2019), insanın kendine ait olan bir nesneden arınmasını, uzaklaşmasını ve artık kendine ait olmadığını hissetmesini yabancılaşma olarak yorumlar. Bu yorumunu desteklemek için de örnek olarak Amerikan Bağımsızlık Bildirgesinde geçen "unalienable rights" (Devredilemez Haklar) kavramını kullanmıştır. Buna göre insanın kendine ait olan bir nesneyi, o nesne üzerinde iddia ettiği hakkı ya da doğrudan kendi haklarını bir başkasına devretmesi yabancılaşma olarak kabul edilebilir.

Yabancılaşma kavramının tarihsel evriminde bir kronoloji takip edilirse, antik dönemin arkasından bu kavrama en yakın tanımlamaları Jean Jacques Rousseau'da bulmak mümkündür. Rousseau her ne kadar doğrudan "yabancılaşma" kelimesini kullanmamış olsa da insanın doğaya ve sonra da diğer insanlara ya da insan gruplarına karşı takındığı tavrı tarif ederken, sonraları yabancılaşma olarak ifade edilecek kavramın içini doldurmuştur. Kaldı ki Marx, Hegel'in Yabancılaşma terimini Rousseau'nun Toplum Sözleşmesi'nden aldığının bilindiğini söyler (Akdeniz, 2017, s.25).

Rousseau'nun (2002, s.128-129) tarifindeki yabancılaşma yerleşik hayata geçilmesi ile birlikte elde edilen refah düzeyine bağlanmaktadır. İnsanlar ürettikleri aletler ile daha fazla boş zamana sahip olmuşlardı ki bu boş zamanlarda da kendi hayatlarını daha da kolay hale getirecek yöntemler üzerinde düşünebiliyorlardı. Rousseau (2002) bunu sonraki kuşaklara miras bırakılan bir felaket olarak yorumlamıştır. Akılca ve bedence gevşeyen ve günden güne kendilerine rahatlık sağlayan araçlara düşkünleşen bireyler, bu aletleri günden güne gerçek gereksinimler olarak görmeye başlamışlardır. Rousseau'ya (2002) göre bu aletlere sahip olmak gereksinim ve gündelik hayatın parçası olduğu için mutluluk vermiyordu ancak hayatlarına konfor katan bu aletleri kaybetmek insanları mutsuz ediyordu. İnsanın kendi ürettiği bir nesneye yüklediği anlamlar bakımından Rousseau'nun (2002) ortaya koyduğu bu saptamaya göre gerçek gereksinim olmamalarına rağmen insan hayatına konfor sağlayan nesnelere olan bağlılık; bu bağlılığa karşı nesnenin varlığına karşı takınılan duygudan yoksun tutum ve bu nesnenin yokluğu halinde yaşanacak mutsuzluk sonraki yıllarda da bireyin kendi ürettiği bir nesnenin kölesi olması şeklinde ele alınarak yabancılaşmanın en temel tanımlarından biri olarak ortaya konmuştur.

Yabancılaşma olgusunu felsefi açıdan ilk olarak "Tinin Görüngübilimi" adlı eserinde Hegel ele almıştır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009, s.317-318). Hegel'e göre insanlık tarihi yabancılaşmanın tarihidir. Hegel "ruhani" ve "materyal" ikilemi üzerinde durmuştur. Ruhani temellerinden koparak materyal dünyanın koşullarına uyum sağlayan insan yabancılaşmıştır. Ruhani olan ile materyal olanın aslında aynı olduğunu fark etmek ise yabancılaşmanın sonudur. Hegel'in bu tanımlamasından yabancılaşmayı insanın kendi elleri ile yarattığı dışsal, materyal dünyanın kurallarına uygun yaşaması olarak gördüğünü ileri sürmek mümkündür (Swain, 2019, s.25). Hegel'de Mutlak'ın, Tin (Geist) olarak ifade edilmesi, tamamlanmış bütünsellik

anlamında varlığın ve gerçeğin diyalektik bir yapısı olduğu anlamını taşır. Hegel'in tez, antitez ve sentez yapısı içinde formüle ettiği bütünsellik kendinde-varlık (Tez, doğa), kendi için varlık (Antitez, insan) ve hem kendinde hem de kendi için varlık (sentez, tarih, hareket) çizgisinde ilerlemektedir (Osmanoğlu, 2016, s.69). Hegel'in bu formülüne göre insan, içinde bulunduğu doğa ile birlikte kendini gerçekleştirmek üzere bir yolculuğa çıkmaktadır. Bu yolculuk esnasında amaca ilerlerken araçlar evreninde kaybolduğu süre, yabancılaşma içinde olduğu dönemdir.

Hegel'in diyalektik yaklaşımına göre tez, antitez ve sentez içlemesi "Us, ruh ve Bilinç Bireşimi" olarak da ifade edilebilir. Kendini aşma uğraşısı içindeki insan, varlığını arayabildiği kadar yokluğunu da arayabilir. Bu ikilik efendi-köle diyalektiğinde ifade edilmiştir. Bu iki karşıt bilinç durumunda köle kaybedecek, yaşam önünde diz çökecek ve efendi için çalışarak ona hizmet edecek, ancak kendi varlığına yabancılaşarak mutsuz bir ruh olacaktır. Bunun karşı durumunda ise köle efendisine karşı gelecek ve özgürlüğünü elde ederek kendi varlığını oluşturacaktır ki bu sayede de mutlu bir ruh olacaktır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009, 318). Aklın ve ruhun birleşimi ile elde edilen durum yabancılaşmanın sonu olarak görülmektedir. Hegel'de insanın sadece aklı ile hareket ederek materyal dünyanın araçsal evreni içinde kısa vadeli hedeflere kendini kaptırması yabancılaşma olarak karşımıza çıkmaktadır. Materyal evrenin koşullarını tamamen göz ardı ederek ruhun taleplerinin peşinden gitmek de benzer bir yabancılaşma halidir. Bu nedenle insanın ruhani olarak ulaşmak istediği hedeflere giderken maddi olan koşulları kullanması yabancılaşmasının önüne geçecektir.

Hegel'in diyalektik yaklaşımının dini bir temele oturması ise sonraki süreçte eleştirilmiştir. Feurbach, dini ve tanrıyı da insanın yarattığını ileri sürerek, insanın daha sonra kendi yarattığı tanrının ve dinin kölesi olduğunu ve bunun da yabancılaşma olarak algılanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle Feurbach ruhani ve materyal olan ikilemine de inanmamaktadır (Swain, 2019, s.26). Feuerbach, Hegel'in doğanın mutlak tinin kendisine yabancılaşmış biçimi olduğu görüşüne karşı çıkarak, insanın kendine yabancılaşmış tanrı değil, tanrının kendine yabancılaşmış insan olduğunu ileri sürer. Feuerbach'ın dinsel yabancılaşma kuramına göre insan tanrıyı yaratarak, kendi özünü nesneleştirir, kendine yabancılaşır. İnsan, yaratıp yüce varlık haline getirdiği Tanrı imgesinin kölesi olur, üretilen üretene egemen olur, yaratılan yaratıcı olur (Marx, 2017b, s.11) Feuerbach,

dinsel özyabancılaşma olgusunda dünyanın, biri dinsel dünya öteki cismani dünya olmak üzere ikileşmesi olgusundan hareket eder. Onun uğraşı, dinsel dünyayı, cismani temeline oturtmaktan ibarettir (Marx, 2017a, s.96).

Rousseau, Hegel ve Feuerbach'ın tanımlarında kitlesel ve toplumsal bir yabancılaşma bulmak mümkündür. İnsanın doğaya yabancılaşması, içinde yaşadığı koşullara yabancılaşması ya da kendi yarattığının kölesi olması olduğu gibi bir topluluktaki bütün bireyleri (veya hemen hemen hepsini) kapsar. Marx'ın yabancılaşmasında ise belirli grupların diğerlerine göre daha fazla yabancılaştığını ifade ettiği görülmektedir (Swain, 2019, s.33).

Marx, hem Hegel'i hem de Feuerbach'ı insanı sadece düşünsel boyutta ele aldıkları ve gündelik insan etkinliklerini göz ardı ettikleri için eleştirmiştir. Feuerbach'ı eleştirdiği bir diğer nokta ise Feuerbach'ın insan doğasının değişmeyeceğine yönelik statik bir anlayışa sahip olmasıdır. Feuerbach insanın bulunduğu çevrenin özelliklerine göre eğitilmesi gerektiğini savunmuştur. Marx ise insan doğasının sosyal ilişkilerin bütünü olarak ele aldığı için çevrenin de değişeceğini ve belli bir eğitim biçiminin yeterli olmayacağını savunmuştur (Swain, 2019, s.29). Feuerbach ve Hegel'in tanımlamalarında yabancılaşmanın kaçınılmaz olduğu ve bireylerin ya da insan topluluklarının mutlaka karşılaştıkları bir yazgı olduğu sonucuna varılabilir. Marx ise buna karşı çıkmaktadır. Marx'a göre emeğin yabancılaşması antropolojik bir nitelik olmadığı gibi insanın varoluşunun her yerdeki ve bütün gelecekteki sınırı ya da ayrılmaz doğası değildir. Yabancılaşma belirli sosyo-ekonomik örgütlenme biçimlerinin belirli bir sonucudur. Marx'a göre insan özgürdür, özgürleşebilir ve kendisini de Hegel'in ifadesindeki yabancılaşma döngüsünden kurtarabilir (Elma, 2003, s.20).

Marx, Feuerbach'ın "genel ve soyut insan"ının karşısına, tarihsel ve toplumsal bir varlık olan, pratik faaliyet içindeki insanı çıkararak onu eleştirmektedir. Nitekim Marx, emeğin yabancılaşmasının antropolojik bir nitelik yani insanoğlunun bir yazgısı olduğu düşüncesini reddeder. Onun için emeğin yabancılaşması, insanın varoluşunun her yerdeki ve bütün gelecekteki sınırı, ayrılmaz doğası değildir. Belirli sosyoekonomik örgütlenme biçimlerinin belirli bir sonucudur. Bu görüşleriyle Marx, Hegel'ci yabancılaşmış emek düşüncesini eleştirir ve reddeder. Buna göre Marx, insanın hür olabileceğini, emeğinin özgürleşebileceğini ve kendisini bu döngüden kurtarabileceğini dile getirmektedir.

Marx'ın, Hegel'ci yabancılaşma kuramında ayrıldığı noktaların başında bu görüş gelmektedir (Elma, 2003, s.20).

Marx, yabancılaşmanın tetikleyicisi olarak rekabeti görmüştür. Politik iktisadın harekete geçirdiği tek çark para hırsı ve para tutkunları arasındaki savaştır – yani rekabet (Marx, 2017a, 74). İşçi ne kadar çok servet üretse, üretimin gücü ve kapsamı ne kadar artsa, kendisi de o kadar yoksullaşır. Ne kadar çok meta yaratırsa kendisi de bir meta olarak o kadar ucuzlar. Şeyler dünyasının artan değeri ile doğrudan doğruya orantılı olarak insanlar dünyası değersizleşir. Emek yalnız meta üretmez; kendini ve bir meta olarak işçiyi de üretir – ve bunu meta ürettiği oranda gerçekleştirir. Bu olgu göstermektedir ki emeğin ürettiği nesne – emeğin ürünü – emeğin karşısına yabancı bir şey, kendini üretenden bağımsız bir güç olarak dikilir. Emeğin ürünü bir nesneye aktarılmış, maddeleşmiş emektir: Emeğin nesneleştirilmesidir. Emeğin gerçekleştirilmesi, emeğin nesneleştirilmesidir. Politik iktisadın ele aldığı durumlarda, emeğin bu gerçekleşmesi, işçiler için gerçekliğin yok olması şeklinde görünür; nesneleşme, nesnenin yok oluşu ve nesneye kölelik, mülk sahibi ise yabancılaşma, başkalaşma olarak ortaya çıkar. Nesneye sahip olmak öylesine bir yabancılaşma olmuştur ki işçi ne kadar fazla nesne üretirse kendisi o kadar azına sahip olabilir ve kendi ürününün, sermayenin egemenliği altına o kadar iner. İşçi hayatını nesneye koyar; ama artık hayatı kendine değil, nesneye aittir. İşçi kendi yarattığı nesnenin kölesi olur (Marx, 2017a, s.75-77).

Marx (2017a) yabancılaşmayı şu başlıklar altında toplamıştır:

1) İşçinin kendi üzerinde egemenliği olan yabancı bir nesne olarak emek ürünüyle ilişkisi: İşçinin kendi ürettiğine yabancılaşması, ürettiği nesnenin kölesi olması.
2) Emeğin çalışma sürecinde üretim edimiyle ilişkisi: Üretim esnasında işçinin kendisinin de bir araca dönüşmesidir. Bu anlamda işçi insani vasıflarını yitirir ve adeta bir hayvan ya da makine olarak görülür.
3) İnsanın türsel varlığını, hem doğayı, hem de manevi türsel özelliğini, insanın dışında bir varlığa, bireysel varoluşun bir aracına çevirmesi: İnsanın doğaya ve hatta kendi bedenine yabancılaşmasıdır. Bunu insanın kendine yabancılaşması olarak algılamak da mümkündür.
4) İnsanın emeğinin ürününden, hayat etkinliğinden, türsel varlığına yabancılaşması: İnsanın insana yabancılaşmasıdır.

Marx, her ne kadar yabancılaşmayı genel anlamda işçi üzerinden tanımlamış olsa da ortaya çıkan ürünün aynı zamanda mülk sahipleri açısından da bir yabancılaşma aracı olarak görülmesi gerektiğini belirtir (Fromm, 2016a, s.80). İşçinin ürünü kendisine ait değilse, demek ki bir başkasına aittir. Bu anlamda işçiyi çalıştıran ve onun emeğinden faydalanan işveren de bu ürüne bakışını yitirmiştir. O da elde edilen ürünün bir kölesi haline gelmiştir. İşçinin ürettiği ürün anlamını yitirmiş, başka bir anlam kazanmıştır. (Marx, 2017a)

Marx'ın hem öncüllerinin hem de ardıllarının tamamında ortak nokta olarak görülen şudur ki yabancılaşmanın her ne kadar farklı alanları ve alt başlıkları olsa da temelde insanın kendi ürettiği bir ürünün, fikrin ya da metafizik bir kavramın kölesi olmalarıdır. Örneğin Marx, Hıristiyanlık Yahudilikten çıkmadır ve yeniden onda çözüşmüştür der (Marx, 2017b, s.13). Buradan hareketle Marx, Hristiyanlığı Yahudiliğin içinden çıkmış bir kavram olarak tanımlarken, daha sonraları Hristiyanlığın Yahudiliğin görünüşte üstüne çıktığını ifade etmiştir. Hristiyanlık, Yahudiliğin yüce fikri, Yahudilik Hristiyanlığın kaba pratik uygulanışıdır ifadesi ile bu iki kavramın da yabancılaşma içindeki yerini belirler. (Marx, 2017b, s.14)

Weber ise modern toplumlarda yabancılaşmadan sadece ekonominin değil, sosyal ve siyasal güçlerin de sorumlu olduğunu öne sürmüştür. Tarihsel süreçte, Hıristiyan asetisizminin (çilecilik) yerine, kapitalizmin temel güdüsü olduğunu öne sürdüğü yabancılaşmanın geçtiğini söylemiştir. Ona göre modernleşme süreci, ilerlemeci bir rasyonalizasyon sürecidir ve bu süreçte bürokrasi, araç olarak kullanılmaktadır. Bürokrasi, kesin çizgilerle ayrılan kurallar ve işlemler belirlemekte, bunları matematiksel bir kesinlikle sunmaktadır. Bu bakımdan bürokrasiyi, kişisel değerlerle ilgilenmeyen, insanı ve insanlar arası ilişkileri mekanikleştiren bir yapı olarak tanımlayan Weber, Marx'ın işçinin yabancılaşması fikrini biraz daha ileri taşımış, askerlerin şiddete, uşakların, satıcıların, kâtiplerin ve profesörlerin kendi işlerine yabancılaştıklarını (yani kendi işlerini kontrol edemediklerini) belirtmiştir (Dönmez ve Yalçın, 2017, s.153).

Weber ile aynı dönemde yaşamış olan Durkheim'de ise yabancılaşma karşımıza "anomi" olarak çıkar. Durkheim tarafından anomi, bireyin peşinde koştuğu amaçlar ve onların gerçekleşme ihtimaliyle gösterilmiştir: Bu amaçlar ve arzular kısmen biyolojik, kısmen de toplumsal özelliklidir. Durkheim genelde, on dokuzuncu yüzyıl sanayi toplumunu "kazanmayı düzenleyen normların ya cılız bir şekilde kurumsallaştığı ya da hiç bulunmadığı bir toplum şeklinde analiz etmiştir.

Durkheim'e göre anomi, insan davranışlarına rehber olan normların belirsizliği ve eksikliği (Normsuzluk) sonucunda değerlerde meydana gelen bir bozukluğu ifade etmektedir (Özdemir, 2016, s.147). Durkheim'a göre modernleşme, bireyselliği koruyabilme niteliği olan toplumun belirli öğelerinin hayatiyetine son vermektedir. Söz konusu durum sanayileşme, kitle demokrasisi ve laikleşmenin bir sonucudur. Yabancılaşma konusunda yapılan tanımların ortak özelliği bir kavrayış ve algılama farklılaşmasının ortaya çıkması, dışarıdaki özellik ve yeteneklere ilgisizlik ve duyarsızlığın varlığıdır (Demirer ve Özbudun, 1998; akt. Babaoğlan ve Çelik, 2017, s.408).

Fromm'a (1982) göre çok tanrılı dinlerin puta tapıcılığının nedeni başlı başına bireyin kendi ürününün kölesi olması değildir. Put insanın kendi emeği ile ürettiği, kendisinden aşağıda bir varlıktır. İnsanın kendi emeğinin değerini unutmasına neden olur. Ortaya çıkan sanat eserinde güzel olan ne varsa temelde insanın kendi yetenekleri sayesindedir. Yine de insan kendi becerisinin değerini bir kenara bırakarak ya da unutarak kendini değersizleştirir.

Tek tanrılı dinlerde ise tanrı en başından beri insandan yüce bir değerdir. Tanrının yaratılması sürecinde emek yoktur. Yine de bir zaman sonra tek tanrılı dinlerde de yabancılaşma baş göstermiştir. İnsan kendine özgü nitelikleri tanrıya atfeder ve bu özellikleri geri vermesi için tanrıya yalvarır. Fromm'un (1982) düşüncelerinin özeti ise yabancılaşmanın insanının kendine ait özelliklerini ve becerilerini bir başka nesneye, kavrama ya da soyut bir varlığa yüklemesi veya yansıtması olarak ifade edilebilir. İnsanın kendi suretini bir başka kavramda görmesi ve kendisini bu kavramdan aşağıda bir konuma yerleştirmesi, başlangıçta kavramın kendisini yaratanın esasında insan olduğunun unutulması ve kavrama günden güne çok daha fazla ve çok daha yüce nitelikler yüklenmesi yabancılaşmanın da dozunu arttırmaktadır.

Fromm (2016b), hem Marx'ın konu hakkındaki düşüncelerinden hem de çağdaş toplumda özgürlüğe dair kendi görüşlerinden yola çıkarak yabancılaşmanın tanımını yapmıştır. Fromm (2016b), bireyin kendi dışındaki dünyanın ezici gücü karşısındaki önemsizlik duygusunu ya kendi bireysel bütünlüğünü yadsıyarak ya da dünyanın tehdit oluşturmasını durdurmak üzere başkalarını yok ederek yendiğini ifade etmiştir. Bir başka kaçış mekanizması olarak, kişinin dünyanın kendisini tehdit etmesi olgusunu tümüyle yok etmek üzere dünyadan el etek çekmesi ve dışındaki dünyayı çok küçük kılacak ölçüde kendisini büyütmesi şeklinde tarif etmiştir. Çağdaş

toplumdaki normal bireylerin büyük bir çoğunluğunun kendi olmaktan çıktığını, kültürel kalıpların kendisine sunduğu kişiliği tümüyle benimsediğini; böylece tümüyle diğerleri gibi ve onların kendisinden beklediği gibi olduğunu öne sürmüştür. Kendi bireysel benliğinden vazgeçen ve bir robot haline gelen kişi, çevresindeki milyonlarca robotla aynı olur ve artık kendini yalnız hissetmekten kaygı duymaz. Ama ödediği bedel yüksektir; benliğini yitirmiştir (Fromm, 2016b, s.195-196).

Fromm, Marx'ın düşüncesinden yola çıkarak yabancılaşmayı insanın dünya ile olan ilişkisi sırasında ortaya çıktığını ifade etmiştir. Eğer insan bu yönelme ve etkileme aşamasında kendini yaratıcı bir güç olarak göremiyorsa, eğer dünya (doğası, diğer insanları ve kendisi ile) ona hep yabancı kalıyorsa, bu insan "yabancılaşmıştır". Böyle bir durumda dünya (doğa, diğer insanlar ve hatta o kişinin kendisi olarak) onun üzerinde ve onun karşısında yer alır. Kısaca yabancılaşma, kişinin dünyayı ve kendisini pasif ve alıcı bir biçimde, yani edilgen olarak kabul etmesi demektir (Fromm, 2016a, s.73-74).

İnsanın içinde yaşadığı doğaya yabancılaşması, sonuçları en net şekilde gözlenen yabancılaşma türüdür. Hayatta kalmak için içinde yaşadığı doğaya mecbur olan insanın üretimi arttırmak ve rekabet uğruna doğayı yok etmesi bir anlamda kendi türünü de ölüme mahkûm etmesi anlamına gelmektedir. Buna rağmen kendisinin de bir parçası olduğu doğayı kendi çıkarları uğruna yok etmekte bir sakınca görmez (Swain, 2019, s.92)

Fromm (2016), Marx'ın görüşüne göre insanların kendilerine yabancılaşmalarının önüne geçmek için çare olarak özel mülkiyetin kaldırılmasını teklif ettiğini ileri sürer. Bununla birlikte Fromm (2016, s.59), Marx'ın özel mülkiyetin ortadan kaldırılması ile kastının tamamen bireylerin mülk edinme haklarının ellerinden alınması olmadığını ifade etmiştir. Fromm'a (2016) göre Marx'ın ifadesindeki özel mülkiyet kapitalistin (sahip olan sınıfın) dengesiz şekilde artmış özel mülkiyetidir. Özel mülkiyetten anlaşılması gereken bireysel mülk edinilmesi değil, bir diğerinden daha fazla mülk edinilmesi için gösterilen çaba, verilen gayret ve buna bağlı olarak gelişen hırs ve rekabet duygusudur. Marx'ın teklif ettiği, esasında özel mülkiyete yüklenen anlamın ortadan kaldırılmasıdır. Marx'a göre bunun reçetesi komünizmdir. Komünizm insanların meta edinmek için ve metaya yönelik yabancılaşmış hallerinden ayrılarak insan için ve insana yönelik doğalarına geri dönmelerini sağlayacaktır (Fromm, 2016a, s.59). Marx tamamen

ticari ilişkilerin ortadan kaldırılmasını ya da mülk kavramının buharlaşıp uçmasını beklememektedir, bunun yerine mülk edinme işine hak ettiği gerçek anlamı yüklemek ve hayatın temel gayesi olmaktan çıkarmak gerekmektedir böylece insan tekrar insanî bir insana dönüşecektir.

Marx'a göre özel mülkiyet insanları o kadar körleştirmiştir ki insan bir nesnenin kendisine ait olduğunu söyleyebilmesi için bu nesne üzerinde kısıtsız ve tek başına bir hakimiyet ve sahiplik beklemektedir. Bir nesneye sahip olmak için "Bu benimdir" diyebilmek bir mecburiyet haline gelmiştir. Ancak sahip olmak için duyulan bu yüksek arzu ve körleşmişçe talep eder hâl, insanı nesnenin kölesi haline getirmektedir. Bu durumda insan nesnenin sahibi değil, nesne insanın sahibi olmaktadır. Nesneyi elde etmek için duyulan yüksek arzu emeğin kapitalleşmesi haline dönüşmektedir. Bu sahip olma duygusu diğer tüm duygulardan daha yüksek hissedilmektedir (Fromm, 2016a, s.62).

Emeğin kapitalleşmesinin sonucu ise özgürlük ve bağımsızlığın ortadan kalkmasıdır. Bir bireyin başka bir birey üzerinden, o insanın eliyle geçimini sağlaması bireyin insana olan bağımlılığını da arttırır. Bu bağımlılığa dayalı olarak geçim olanağını sağlayan, bağımlı olan bireyi şekillendirmeye başlarsa geçimini başkasının elinden sağlayan birey kendi hayatını değil, bir başkasının hayatını yaşamaya başlar (Fromm, 2016a, s.64).

Marx'a göre bir bireyin bir başkası için çalışmasının sonucu bireyin hayatta kalmak için gereken ücreti sağlamak için çalışmasına, kendi istediği işi yapmak yerine daha yüksek gelir getireceğine inandığı işi yapmasına, bunlara ek olarak bir başkasının zorladığı işi yapmasına ya da işini bir başkasının istediği şekilde yapmasına sebep olacaktır. Marx, tüm bunları yabancılaşmanın temel nedenleri olarak görmektedir. Marx'a göre insanın bir işi yapmadan önce o işi kafasında tasarlama ve bir sonuç elde etme yetisi vardır. İnsanın doğasının bir parçası olan bu yetinin elinden alınması yabancılaşmanın gerçekleşmesinin altındaki nedendir (Fromm, 2016a, s.70).

2.2.1. Yabancılaşmanın Alt Boyutları

Seeman'a (1959) göre yabancılaşmanın tek bir tanımını yapmak mümkün değildir. Bunun nedeni yabancılaşma kavramının hem toplumsal hem de bireysel özelliklerden ortaya çıkmasıdır. Başka bir ifade ile yabancılaşmış birey bazı durumlarda yabancılaşmanın öznesi, bazı durumlarda ise nesnesidir.

Toplumun özelliklerinden kaynaklı olarak etrafındaki diğer bireylerin ya da içinde bulunulan kültürün bireyi yabancılaştırması söz konusu olduğu gibi, bireyin kendi özelliklerinden kaynaklı olarak yabancılaşması da mümkündür. Bu durumda yabancılaşmanın sınıflara ayrılarak tanımının yapılması ve bu tanımlar yapılırken yabancılaşmış bireyin özne ya da nesne konumunda olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Seeman (1959), yabancılaşma konusunda öncüllerinden farklı olarak toplumsal doyumsuzluğa dikkati çekmiştir. Toplumsal doyumsuzluk, yabancılaşmayı da beraberinde getiren, tüketim toplumunun - diğer bütün metalar ile birlikte - üretimin asıl faili olan bireyi de tüketen bir öğütme aygıtıdır.

Seeman(1959), yabancılaşma kavramını değer yargılarından ve duygulardan da arındırmak için gayret etmiştir. Bireyin içinde bulunduğu toplumdaki herhangi bir değere, davranışa, geleneğe, kurala, kanuna ya da benzer bir genel geçer uygulamaya karşı öfke duyması ya da bunlardan nefret etmesi Seeman'a göre yabancılaşma olarak görülmemelidir. Yabancılaşma, tümden hissizleşme veya anlamlandıramama durumu olarak tanımlanabilir. Bireyin sevgi ya da nefret beslediği bir nesneye karşı yabancılaşma algılaması mümkün değildir. Buna rağmen Seeman, sosyal uzaklaşma konusunu incelerken isyan etmenin yabancılaşmanın bir sonucu olduğunu da belirtmiştir. Bu durumda Seeman'a göre bireyin algıladığı hissizleşme bir tepkisizleşme süreci değildir. Seeman, güçsüzlük, yalnızlık, doyumsuzluk, duyarsızlık ya da isyan etme isteği gibi farklı ve bazen birbirine zıt temellere dayanan yabancılaşma algısının sınıflandırılması gereğini hissetmiş ve bu grupları güçsüzlük, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma, anlamsızlık ve kendine yabancılaşma olarak belirlemiştir (Seeman, 1959, s.783).

Yabancılaşma konusunda yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının sıklıkla Seeman (1959) tarafından ortaya konulan alt boyutlar üzerinde olduğunu ifade etmek mümkündür. Çalışan Amerikan erkekleri üzerinde yapılan yabancılaşma araştırması (Roberts, 1987); Hindistan'da yönetici pozisyonundaki 99 kişi üzerindeki araştırma

(Nair ve Vohra, 2009); işe yabancılaşmanın belli etkenlerini anlamak üzere kendine yabancılaşmayı temel alan araştırma (Mottaz, 1981); çocuk suçluluğu ve yabancılaşma arasında ilişkiyi sorgulayan bir başka araştırma (Calabrese ve Adams, 1990); bilgisayar kullanıcı tutumları ve yabancılaşma başlıklı bilişim alanında yürütülmüş araştırma (Minch ve Nina, 1986); Sistem teorisi ile yabancılaşma arasında ilişki sorgulayan araştırma (Geyer, 1974); sağlık sektöründe örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasında kalan yabancılaşma konusunda yürütülmüş çalışma (Sulu, Ceylan ve Kaynak, 2010) gibi pek çok uluslararası çalışma, güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık, sosyal uzaklaşma ve kendine yabancılaşma alt boyutlarını ele almaktadır.

Elbette Seeman (1959) yabancılaşma alt boyutlarını ortaya koyarken kendinden önce ve döneminde yapılmakta olan araştırmalardan ve bulgulardan faydalanarak alt boyutlarını inşa etmiş ve çalışmasında da bu alt boyutlara model teşkil eden diğer çalışmaların adını vermiştir. Yine de farklı düşünce insanlarının ifade ettikleri bu yabancılaşma alt boyutlarını bir araya getirmesi, kavramı bir ölçek üzerinde test edilebilir hale getirme konusunda büyük bir katkıdır. Din, ırk, etnisite, politik tutum, intihara meyil, anomi, kültür, kişisel nitelikler ve daha pek çok farklı etkeni göz önüne alarak yapılmış farklı çalışmaların (Williamson ve Cullingform, 1998; McDill ve Ridley, 1962; Mackey ve Ahlgren, 1977) varlığı da inkâr edilemez ancak kurumsal yabancılaşma konusunda yapılmış çalışmalarda Seeman (1959) tarafından ortaya konulan alt boyutların kullanılması araştırmanın kapsayıcı bir nitelik kazanmasına da yardımcı olmaktadır.

2.2.1.1. Kendine Yabancılaşma

Marx'a göre yabancılaşma, kişinin dünyayı ve kendisini pasif ve alıcı bir biçimde, yani edilgen olarak kabul etmesi demektir (Fromm, 2016a- s.73-74). İnsanın yapmakta olduğu işin üzerinde kontrolünün olmaması, sadece kendisine verilen komutları takip etmesi, yaratıcılığını kullanamaması, başka bir güç tarafından hazırlanan planlara uygun olarak işini yapması ya da inisiyatif kullanamaması Marx'ın ifade ettiği türden yabancılaşmanın nedenleri olarak görülebilir. Kapitalist düzende belli bir hiyerarşinin olması, verimi arttırdığı önceki tecrübeler ile anlaşılmış şablonların ya da planların bireylere dayatılması ve kişinin yapmakta olduğu işi kendi belirlediği ölçülerde sürdürememesi kendine yabancılaşmaya giden yolu açmaktadır. Diğer bir deyişle insan olması gerektiği (yani potansiyelindeki) gibi

değil de çevrenin yönlendirdiği gibi (yani kendine yabancılaşmış) olur (Fromm, 2016, s.77).

Fromm (1982) yabancılaşmayı kişi ile toplum arasındaki ilişki ile açıklama çabası göstermiştir. Fromm (1982) bunu özdeşlik duygusu ya da bireyselliğe karşı sürüye katılma duygusu olarak adlandırır. Kişinin benlik algısı toplumun ondan olmasını istediği kişi olduğu zaman da "ben" algısıdır. Bu durumda kişinin olduğundan farklı bir şeye dönüşmüş olması da bu durumda önemli değildir. Bu durumda kendine yabancılaşma bir tür sahte özdeşlik algısıdır. Başka bir ifadeyle kişinin toplumun bir parçası olmak için gönüllü olarak olduğundan farklı bir şeye dönüşmesidir (Fromm, 2016, s.77).

Fromm'a (1982, s.79) göre bireyin bu şekilde bir topluluğa bağlanma arzusunun kökeninde, yönelecek ve kendini adayacak bir çevreye gereksinme yatmaktadır. Bu çevreye bağlanma noktasında ise akıldışı olan ile akılcılık arasında bir çelişki yaşanmaktadır. Bir eylem ne denli akıldışı ya da ahlakdışı olursa olsun, insanda onu akla uydurmak için bastırılamaz bir istek oluşur; başka bir deyişle kendisine ve başkalarına bu eylemin akla, sağduyuya ya da hiç değilse töresel ahlaka uyacak biçimde yapıldığını kanıtlama isteği doğar.

Yabancılaşmanın özünde de akıldışı olanı akla uydurma isteğinin olduğu gözlenmektedir. İnsanın bir düşünce dizgesine ve kendini adama nesnesine olan ihtiyacı nedeniyle kendi yarattığı bir kavramın kölesi olması söz konusudur. Hayatına anlam katma ve varlığını bir temele oturtma dürtüsü ile akıldışı olanı akla uydurmaya çalışan insan bunu sadece kendisi için değil başkası için de yapmaya çabalar. Bu durumda kitlesel olarak bir nesnenin kölesi olma, kendi yarattığı nesneye ya da düşünceye tapınma biçiminde yabancılaşma ortaya çıkar. Bununla birlikte genelin doğrusu haline gelen bu yanılgıya inanmayı reddeden birey de içinde bulunduğu toplumun normlarına yabancılaşmış olacaktır. Bu durumda akıldışı olanın akla uygun hale getirilmesi ile ortaya çıkan hem kitlesel hem de bireysel iki yönlü bir yabancılaşmanın olduğunu ifade etmek söz konusudur.

Fromm (1982, s.156-157) kendine yabancılaşma kavramını anlamak için insanın kendisi ile ilişkisini sorgulamıştır. Buna verdiği cevaba göre kendine yabancılaşma bireyin kendi kendini nesneleştirmesi, alınıp satılacak bir ticari nesneye, metaya dönüştürmesidir. Birey kendini insanca nitelikler ile tanımlamak

yerine pazarlanabilecek bir nesne olarak görmektedir. Fromm'un (1982) ifadesindeki kendine yabancılaşma bireyin kendisini birtakım etiketlerle, unvanlarla ya da sahip olduğu varlıklarla tanımlaması olarak örneklendirilebilir. Herhangi bir şirkette ya da kuruluşta kendisini tanımlarken, kendisine rapor veren insan sayısını ya da şirketteki konumu gösteren unvanı kendi benliğinin önüne alan kişi, kendine yabancılaşmış bireydir.

Fromm'a (1982, s.158) göre benlik duygusunu yitiren bireyin toplumsal onaylanma arzusu ile ikinci bir benlik geliştirmesi de kendine yabancılaşmadır. Yorumcu paradigmanın sembolizminde görüldüğü şekliyle bireyin farklı durumlar ve farklı kişiler ile etkileşimi esnasında farklı maskeler takması ve farklı tavırlar takınması Fromm'a (1982) göre yabancılaşma olarak ifade edilmelidir. Fromm (1982) bu bireylerin tutum değişimlerini edilgen bir tavır olarak düşünmüştür.

Fromm'un (1982, s.167) topluma uymayı bir yabancılaşma olarak görmesinin nedeni kitle halinde uyumlu şekilde davranışlar sergileyen insan grubunun bu davranışlar üzerinde kontrolünün olmamasıdır. Çevresel şartların etkisiyle mekanik tepkiler veren bireyler kendi kararlarını kendilerinin aldıklarını düşünseler de gerçekte pazarın gerektirdiği şekilde hayatlarının kontrolünü ekonomik faktörlere teslim etmişlerdir. Bu kitlesel davranışa uyum sağlayamayan bireylerin cezalandırılması veya toplumdan dışlanması da kitlesel davranış kalıplarına girmeyi reddeden insanlar üzerinde caydırıcı etki yapmaktadır. Burada yabancılaşmış birey sürü psikolojisine karşı duran değil, farkında olmadan tüm özgürlüğünden sürüye uymak için feragat etmiş olan bireydir. Başka bir ifade ile yabancılaşmış olan tek bir birey değil, çoğunluğun kendisidir.

Seeman (1959) kişinin kendine yabancılaşması ile yabancılaştırılması karşıtlığının özne – nesne ilişkisi bakımından ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Seeman (1959) kendine yabancılaşmayı, bir tür ideal insan durumuna kişinin yabancılaşması olarak tarif etmiştir. Fromm (1982) bunu açıklarken üretim ve tüketim arasındaki bağdan yola çıkmıştır. Buna göre insanın tüketimi, insanın gerçek ihtiyaçları ile tüm bağını yitirmiştir. Bu nedenle kişinin edinme arzusu ile gerçekte edindiği arasındaki nicel orantı, yabancılaşma seviyesini de açıklamaktadır. Bu noktadan hareketle kendine yabancılaşma algısı kişinin içinde bulunduğu toplum ile

karşılaştırma yaparak kendisini olmak istediğinden aşağıda, az ya da eksik görmesi olarak açıklanabilir.

Riesman ise kendine yabancılaşmayı farklı bir şekilde tanımlayarak kişinin sahip olduğu hiçbir şeyin – adının, yeteneğinin, yapıp-etmelerinin, kişilik özelliklerinin, vb. – kendi başına bir anlamı olmadığı ve ancak içinde bulunduğu toplumda bir anlam kazandığı algısı olarak ortaya koymuştur (Seeman, 1959, s:790). Bu duyguyu fazlası ile algılayanlarda yabancılaşmanın yüksek, başkalarının paradigmalarından uzak olarak kendi değerini kendisi biçenlerde ya da toplumun değer yargıları ile kendi değer yargıları örtüşenlerde alçak olacağını ifade etmek mümkündür.

Her iki tanımda da açık ya da örtük olarak ideal insandan bahsedildiği ortadadır. Seeman (1959) bu ideal insan imajının ne olduğunu tartışmaya açarak günümüz insanı ile modern insan arasındaki karşılaştırmaların doğaya yapılan retorik atıflar olduğu hissine kapıldığını ifade etmiştir. Bu noktada Marx'ın işaret ettiği "kişinin kendisine yabancılaşması" kavramı, Seeman'ın tanımının içine dahil olurken diğer yandan yabancılaşmanın farklı kullanımlarına dilsel bir bağlantı da kurmaktadır.

Seeman (1959) kendine yabancılaşmayı daha çok kişinin yaptığı işe olan içsel anlam ya da saygının yitimi olarak yorumlamakta ve bunu da Marx ve diğerleri tarafından ifade edilen modern insanın yabancılaşmasının temel koşulu olan kişinin kendisine yabancılaşması olarak görmektedir. Buradan yola çıkarak ifade edilen kendine yabancılaşma kavramını, kişinin herhangi bir davranışına biçtiği değeri, kendi içsel değer yargılarına ya da toplumun değerlerine veya dayatmalarına göre kararlaştırması arasındaki fark olarak tanımlamak mümkündür. Buna göre kişi herhangi bir davranışı kendisi istediği için yapıyorsa yabancılaşma düzeyi düşük, başkalarının görüşlerini göz önüne alarak yapıyorsa yabancılaşma düzeyi yüksektir.

2.2.1.2. Kuralsızlık

Fromm (1982) yabancılaşmanın kuralsızlık boyutunu insanların ekonomik faaliyetler ile çevrelenmiş olmasına bağlamıştır. İnsanlar ekonomiyi ve ekonomik değerleri; yani kazancı, işi, tasarrufu ve uyanıklığı hayatın en önemli hedefi haline getirirken derin bilgelikler, erdemler ve benzeri şeylerdeki zenginlikleri, yani gerçek ahlaki değerleri hasıraltı edeceklerdir (Fromm, 2016, s.85 – 86). Bir kariyer alanında yükselmek, daha fazla nesneye sahip olabilmek, daha çok takdir görmek ve benzeri

hırsların insanların gözlerini boyaması sonucu hedefe gitmek için her türlü yolun kabul edilmesi ve insanların ahlakî değerlerini bir kenara bırakması kuralsızlık boyutunda yabancılaşma olarak açıklanabilir.

Kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşmada Fromm tarafından ekonomik faaliyetler ile çevrelenmiş olma hali Marx tarafından meta fetişizmi ya da diğer adıyla nesnenin kölesi olma hali olarak ifade edilmektedir. Fromm'un ifadesindeki ekonomik faaliyetlerin ahlaki değerleri hasıraltı etmesinin nedeni olarak nesnenin kölesi haline gelmek gösterilebilir.

Piyasada herkes değiştirecek şeylere, bağımsız ve otonom bir özne olarak görünür. Kapitalizm kendisini bu değişim sürecinde var eder ve hala içinde sömürü ilişkisi içermektedir fakat bu, görünüşte metaların pazarda özgürce alım-satımı yoluyla gerçekleşen bir ilişkidir. Bu mübadelenin sonucunda ise insanlar birbirleri ile doğrudan değil metalar yoluyla iletişim kurarlar (Swain, 2019, s.58).

Serbest piyasa ve metaların mübadelesi düşüncesi Aquinolu Thomas'dan (Alkan, 2018) Smith'in "Laissez Faire" (Dewey, 1964) düşüncesine kadar tarih çizgisinde pek çok farklı şekilde ifade edilmiştir. Serbest piyasada bireylerin özgürce meta takası yapmalarının doğal sonucu takas edilen nesneye yüklenen anlamın değişmesidir. Temelde insanın hayatta kalmak için ihtiyaç duyduğu ürünler basitçe yiyecek ve sudur. Ancak serbest piyasanın ürün pazarlama hırsı ve reklamcılık becerisi kimi ürünleri yiyecek ve sudan bile daha gerekli gösterebilmektedir. Başka bir ifadeyle, insanın gerçekte ihtiyaç duymadığı bir ürüne ulaşmak için yüksek bir arzu duyması ya da hayatta kalması ile doğrudan bir bağlantısı olmayan bir nesneyi kaybetmekten korkması veya o nesneye sahip olamayacağına ilişkin kaygısı, yabancılaşmanın en eski tanımlarından biri olan insanın kendi ürettiği nesnenin kölesi olması olarak yorumlanabilir.

Fromm (1982) her ne kadar paranın, emeğin gerçek değerini yansıtamayacağını belirtse de mevcut düzende paranın emeğin soyut bir biçimine dönüştüğünü ortaya koymuştur. Paranın satın alma gücü ile "üretmek için üretmek" ve "satın almak için satın almak" kavramları birleşince ihtiyaç duyulmayan nesnelerin satın alınması kendi başına bir doyum aracına dönüşür. Gösteriş için elde edilen ürünler temel işlevlerinin dışında sadece sahip olundukları için tatmin sağlarlar. Sonuç olarak sahip olunan nesneye karşı bir yabancılaşma gerçekleşir. Sadece tatmin için sahip olunan nesne "sahiplik" vasfını ele geçirir. Burada nesneye

tapınma, nesnenin kölesi olma hali söz konusudur. İnsani özellikler nesnenin kendisine aktarılarak, para karşılığı elde edilen nesne putlaştırılmıştır.

Fromm'a (1982, s.148) göre tüketme eylemi, içinde duyguların, bedensel ihtiyaçların, güzellik anlayışının olduğu, başka deyişle somut bir insan eylemi olmalıdır. Ancak insanların tüketim açlığı, yapay olarak yaratılmış kuruntuların doyurulması ve gerçek benliklerinden yabancılaşmaları nedeniyle tüketimin gerçek gereksinmelerle hiçbir bağlantısı kalmamıştır.

Üretme eyleminin amacından uzaklaşarak sadece üretmek için üretmek şeklini alması ve rekabetin tetiklediği bir yarış ile üretimin büyük bir hıza ve devasa miktarlara ulaşması bu üretim için bir piyasa oluşturulmasına da gereksinim yaratmaktadır ki ekonomik faaliyetler esnasında bireylerin karar alma güçlerini kaybederek ürünleri temel ihtiyaçlarının üzerine koymaları bu piyasanın yapay olarak oluşturulması ile ilintili olabilir. Üretilenin bir şekilde tüketiciye ulaştırılması için tüketicinin gözünde parlatılması ve ürünün o ya da bu şekilde tüketiciye satılması aşamasında ahlaki değerlerin yozlaşması ve yazılı olmayan kuralların hiçe sayılması, yazılı kuralların ise esnetilmesi ya da kimi durumlarda uygulanmaması söz konusu olabilir. Vergi kaçırmaktan stokçuluğa, mevcut bir ürünün sahtesini elde etmekten ürün reklamlarında gerçek olmayan bilgilerin sunulmasına kadar pek çok günlük hayat uygulaması bu kuralsızlık durumunun örnekleri olarak incelenebilir.

Seeman ise (1959) kuralsızlık boyutunu Durkheim'in anomi kavramından aldığını belirtir. Anomi, sosyal normların artık bireysel davranışlar üzerinde etkisini yitirmesi ya da davranışı gerçekleştiren kişide anlam ifade etmemesi durumudur. Seeman (1959) bu boyutun aşırı genişletilerek kişisel düzensizlik, kültürel çöküntü, karşılıklı güvensizlik gibi alanlara taşmasından rahatsızlık duymuştur. Burada bahsi geçen kuralsızlık kişinin belirli hedeflere ulaşmak için toplumun onaylamadığı davranışlar yapma gereğine olan yüksek beklentisidir. Bu alt boyutun toplumsal çöküntü (corruption) ile karıştırılması yüksek bir olasılıktır. Önemli olan toplumun içinde bulunduğu durum değil, kişinin kurallara olan inancını ne kadar yitirdiğini anlamaktır. Kişinin güçsüzlük ve anlamsızlık hissettiği durumlarda kuralsızlık boyutunda yabancılaşması da beklendik bir sonuçtur.

Durkheim (2018) toplumsal işbölümünün doğal bir sonucu olarak belli meslek gruplarının kendi kurallarını organik olarak inşa edeceklerini ve bu meslek kollarında var olan insanların bu sözlü kurallara uygun davranmamaları halinde

dışlanacaklarını ifade etmiştir. Seeman'ın (1959) kuralsızlık alt boyutunda ifade ettiği toplumun çeşitli alt gruplarında ortaya çıkan bu sözlü ya da yazılı kuralların o grupların herhangi bir üyesi için bir anlam ifade etmemesi, bu kurallara uymaya gerek duymaması ve gerektiğinde bu kurallara uygun olmayarak hareket etmekten çekinmemesidir.

2.2.1.3. Güçsüzlük

Güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma bireyin kendi eylemleri üzerindeki belirleyici ve seçici gücünü kaybetmesi, eylemlerin güdümünde bir hayat yaşamaya başlamasıdır (Fromm, 1982, s.135). Fromm'un (1982, s.152) bir diğer tanımında ise güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma kişinin yöneten güçler karşısındaki çaresizliğidir. İnsanlar kendilerini yönetmek üzere oluşan kuralları kendileri koysalar da değişen piyasa koşulları ve bürokratikleşmiş, karmaşıklaşmış devlet kavramı ve anlaşılması zorlaşmış yasalar nedeniyle kendi koydukları kuralları kontrol edemez hale gelmişlerdir.

Fromm'un (1982) ifadesindeki güçsüzlük kişinin gerçekte güçsüz olmasından değil, güçsüz olduğuna inancından gelmektedir. Sıradan bir bireyin seçme ve seçilme hakkını kullanarak devlet başkanı ya da farklı bir yönetici konumuna gelmesi mümkün olsa da aynı bireyin kendini bu görev için yetersiz hissetmesi, bu konumu hak etmediğini düşünmesi ya da anlayamayacağı kadar karmaşık olduğuna hükmetmesi güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma olarak kabul edilebilir. Bu durumda bireyin kendi yönetimini gönüllü olarak ya da olmayarak, farkında olarak ya da olmayarak başkalarına bırakması, kendi hayatına ilişkin kararlar alınırken bu kararlara etki edemeyeceğine inanması, etrafındaki olayların akışı içerisinde kendi özgür iradesi ile karar almak yerine, olayların akışına uygun olarak kararlar almak zorunda kalması da güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma olarak nitelendirilebilir.

Fromm'un (1982) tanımında bireylerin gerçekte güçsüz olmadıkları halde güçsüz olduklarına ikna olmaları süreci Marx'ın ekonomi politiğin işleyişine ilikin çözümlemelerinde detaylı şekilde ortaya konmaktadır. Buna göre işgörenin soyut emeklerinin para ile satılan bir metaya dönüşmesinin doğrudan bir yabancılaşma olduğunu ifade etmek mümkün değildir. Bunu yabancılaşma haline getiren para karşılığı satılan emek üzerindeki denetimin kaybolmasıdır. Bir işi gerçekleştirmek ve karşılığında bir ücret almak yabancılaşma değildir ancak işçinin işi nasıl göreceği

konusunda söz hakkının olmaması, bir başka ifadeyle kişinin emeği ile birlikte tümden kendi varlığını para karşılığı teslim ederek köleleşmesi yabancılaşmadır (Swain, 2019, s.44).

İnsanın emeğine yabancılaşması emeğinin ürününe karşılık gelen ücreti cebine atması, kapitaliste kaptırmaması ya da herkesin eşit ücret alması anlamına gelmemektedir. Marx, bireyin makineleştirilmesine ve nesnenin kölesi olmasına emeğe yabancılaşma ismini vermiştir. Üretim süreci çalışanlar için var olmalıdır, oysa modern uygulamada insanlar üretim için var olmaktadırlar (Fromm, 2016, s.79). Marx'ın emek sürecine yaklaşımı emeğin ürününden bağımsız olarak insanı merkeze alan bir değerleme öngörmektedir. Buna göre insanlar kendi üretmek istedikleri alanda ve üretmek istedikleri kadar üretirler ve her üretim eşit düzeyde önemlidir. İnsanın üretmesindeki amaç hem kendisi hem de diğer insanlar için üretmesi ve mutlaka emek sürecinden keyif almasıdır. Bunun için de insanlar üretim yapmakta oldukları alanda emek sürecini kendileri yönetebilmeli, işlerini kendi istedikleri şekilde yapabilmelidirler.

Swain'e (2019) göre çalışma koşullarının bireyi yabancılaştırmasının nedenleri işin beceri gerektirmeyen basit parçalara indirgenmiş olması, sürekli tekrar eden işlerin yapılması, işin monotonlaşması, işin yapılması esnasında işçinin işi yapma sürecinde kontrolünün olmaması, işçinin yoğun ve sık denetime tabii tutulması, işin bürokratikleşmesi, işten elde edilen sonucun ölçülmeye çalışılması ve işçinin daha fazla üretmeye zorlanmasıdır. Çalışma sürecinin her adımının önceden planlandığı ve hata payını yok etmeye yönelik türden uygulamalar işçilerin işi üretme konusundaki özgürlüğünü de elinden almaktadır. İşçinin makineleştiği bu süreç yabancılaşmasına da neden olmaktadır. Buna ek olarak tatmin edici, nitelikli ve yaratıcı bir iş ile ilgili bir beklentisi olan nitelikli bir bireyin rutinleşmiş, tatmin edici olmayan bir iş ile karşılaşması da aynı sonuca neden olmaktadır.

Kişinin beklentileri ya da bir duruma karşı bir duygu geliştirmesi hali yabancılaşma olarak açıklanamaz. Öfke, kaygı, nefret, umut, sevgi ve benzeri duyguları besleyen kişi bu duyguları beslediği şeye karşı yabancılaşmamıştır. Güçsüzlük, insanın hayatındaki olaylar üzerinde kontrolü olmadığı ve iş yerindeki iş süreçlerini kontrol edemediği duygusudur. Yabancılaşmış iş görenler, işin hızı ve yöntemi üzerinde ve hatta kendi fiziksel davranışlarında kontrolün eksik olduğu duygusuna kapılmaktadırlar. Yabancılaşmış bir iş çevresinde iş görenler ne iş

sürecini kontrol edebilir ne de örgütün karar almasına katılabilir (Sulu ve diğerleri, 2010).

Bu tanımlara göre güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma tüm duygulardan arınmış şekilde ele alınmalıdır. Kişinin iş yerinde, mesleğinde ya da sosyal ortamında güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşmış olması, ifade edilen bu bağlamlardaki uygulamalara karşı öfke duyması, küskünlük içinde olması ya da olumlu bir tavır takınması değil, karar alma sürecinde gelişen her türden etkinliğe karşı hissiz olması ve etkileşim içine girmemesidir. Son tahlilde güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşmış birey, istese de bir şeyleri değiştirmek için gücü olmadığına, karar verme süreçlerine etki edemeyeceğine ikna olmuş ve bu nedenle çabalamaktan vazgeçmiş bireydir.

Seeman güçsüzlük boyutunu Marx'ın karar alma sürecinde işçinin etkisinin işverenler tarafından ortadan kaldırması konusundaki görüşlerinden aldığını ifade etmektedir. Bunu daha detaylı olarak incelediğinde Marx'ın insanın kendi türüne ve ürününe yabancılaşmasında bulduğunu da ifade etmektedir. Seeman güçsüzlük alt boyutunda ifade ettiği kişinin etrafında gelişmekte olan olaylar üzerindeki kontrol beklentisi ile kontrol seviyesi arasındaki fark ya da bu farktan kaynaklanan bir öfke olmadığını belirtmiştir. Başka bir deyişle güçsüzlük alt boyutunda ifade ettiği, kontrol nosyonunun kişiye hiçbir anlam ifade etmemesidir. Bu alandaki yabancılaşmanın içsel ve dışsal güdüleyicilerin kontrolü ile de yakın ilişkisi vardır. Dışsal güdüleyicilerin daha çok şans ya da başkalarının manipülasyonu olarak görülmesi durumu güçsüzlük boyutunda hissedilen yabancılaşmadır (Seeman, 1959, s:784).

2.2.1.4. Sosyal Uzaklaşma

Günümüzde insanların birbirleri ile ilişkilerini sorgulayan Fromm (1982) her insanın bir diğerine göre bir ticaret ürününe dönüştüğünü ifade etmiştir. İnsan ilişkilerinde sevginin ya da nefretin yerinin olmadığını ifade eden Fromm (1982, s.153), insanların birbirlerine bugün ya da ilerde fayda sağlayabilecek varlıklar olarak göründüğünü ve bu nedenle insanların birbirlerine belli bir yakınlık sağladıklarını iddia etmektedir. Bu durumda Fromm'a (1982) göre sosyal uzaklaşmanın kökünde insanların birbirleri ile ilişkilerinin temeline faydacı bir yaklaşımı yerleştirmeleri vardır. Bireyler birbirleri ile çıkar ilişkileri kurmaktadırlar. Sevgi ya da nefret gibi duygulara yer verilmeyen bu ilişki tipinde her birey diğeri

için fayda sağlar ya da gelecekte fayda sağlama potansiyeline sahiptir. Fayda sağlama hali ya da fayda sağlama potansiyeli sürdüğü sürece insanlar aralarında makineleşmiş bir iletişim kurarlar. Faydanın olmadığı hallerde ilişki dondurulmuş olarak her an fayda sağlamaya hazır halde bekletilir.

Seeman (1959) tarafından sosyal uzaklaşma bireyin popüler kültürel standartlardan ayrılması, içinde yaşadığı topluma ve onun kültürüne yabancılaşması olarak tanımlanmıştır. Burada ifade edilen yabancılaşma kişinin sosyal ilişkilerindeki sıcaklık, güvende olma duyguları ya da ilişkilerinin yoğunluğu ile ilgili değildir. Seeman (1959) sosyal uzaklaşmanın belirli bir toplumdaki tipik ve yüksek değer atfedilen hedef ve inançlara düşük değer vermek olarak ifade edilmesinin daha doğru olacağını ileri sürmektedir.

Seeman (1959) tanımında bir adım öteye giderek sosyal uzaklaşma kavramına "isyan" (rebellion) da eklemiştir. Buna göre sosyal uzaklaşma sadece toplumun geneli tarafından kabul gören standartlara ve kültüre karşı hissizleşme değil, aynı zamanda bu değerlere ve normlara karşı tepki gösterme anlamına da gelmektedir. Seeman (1959) sosyal uzaklaşmanın bu yönüyle kuralsızlık ile de yakın olduğunu ifade etmiştir. Buna göre bir ödülü elde etmek için toplumun onaylamadığı bir davranışı yapmak hem kuralsızlık hem de sosyal uzaklaşma düzeylerinde yabancılaşma göstermektir. Yine de en genel tanımı ile hedeflerin ve standartların yeniden düzenlenmesi, içinde bulunulan toplulukta hâkim olan kültürel değerlerin dışında kalınması ve hatta onlara tepki gösterilmesi sosyal uzaklaşma düzeyinde yabancılaşmadır.

Sosyal uzaklaşma alt boyutunu Seeman'ın çerçevesinden ele alırken özne-nesne ilişkisine de ayrıca özen göstermek gerekmektedir. Seeman'ın (1959) Durkheim ve Fromm'un çalışmalarından elde ettiği fikirlere göre sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma algılayan birey bu yabancılaşmanın öznesi konumundadır. Bir başka deyişle birey toplum tarafından tecrit edilmemiş, uzaklaştırılmamış ya da yalıtılmamıştır. Aksine sosyal uzaklaşma, yabancılaşma algılayan bireyin bir bakıma kendi tercihi ya da rızası ile toplumun değerlerinden, normlarından ve genel kabul gören kültürel etkinliklerinden kendi kendisini soyutlaması olarak ifade edilmelidir.

2.2.1.5. Anlamsızlık

Neyi neden yaptığını bilememe, makineleşme ya da Fromm'un (2016b) ifade ettiği gibi robotlaşma bu boyuta uygun yabancılaşma örnekleridir.

Marx'ın tanımlarında ürüne yabancılaşma olarak ifade edilen süreç bu robotlaşma halini de tasvir etmektedir. İşçinin ürüne yabancılaşması, işçinin ürünü ile arasındaki ilişkinin anlamsızlaşması olarak ifade edilebilir. Kendi ürettiği nesneyi kullanmasının (tüketmesinin) mümkün olmadığını bilen işçinin bu ürünü üretmeye devam etmesi ve bir yandan hiçbir zaman bu ürüne sahip olamayacağını kabullenmesi yabancılaşma olarak tanımlanabilir (Swain, 2019, s.55).

Bir işgören olan öğretmenin ürününü öğrencisinin kendisi olarak görmek olasıdır. Buna bağlı olarak eğitim öğretim sürecinde aldığı kararlar ve sürece olan katkısı ile öğretmenin öğrencilerinde davranış ya da bakış açısı değişimleri yaratması yeni bir ürün elde etmesi olarak yorumlanabilir. Bir öğretmenin eğitim sistemine ilişkin kafasının karışması, hazırlanan müfredata katkısının olmaması ve müfredattaki konuların neden o şekliyle karşısına konduğuna ilişkin fikri olmaması halinde, sadece işini yapmak üzere sınıfa girmesi ve kitaptaki alıştırmaları öğrencilere yaptırıp sınıftan çıkması anlamsızlık boyutunda bir yabancılaşma örneği olarak kabul edilebilir.

Öğretmenin emek sürecindeki eylemleri üzerinde bir kontrolünün olmaması, hazır müfredatlar, kılavuz kitaplar, sık ve yoğun denetimler ve benzeri dış müdahaleler ile kendi emek sürecinde başkaları tarafından alınan kararlar ile şekillen eylemler gerçekleştirmesi doğrudan bir yabancılaşma olarak yorumlanamaz ancak bu eylemleri neden yaptığını anlamlandıramaması, kendi eylemlerinin gelecekte nasıl sonuçlar doğuracağına ilişkin fikrinin olmaması buna rağmen eylemleri mekanikleşmiş şekilde sürdürmesi anlamsızlık alt boyutunda yabancılaşma olarak ifade edilebilir.

Anlamsızlık kişinin alınan kararlar karşısındaki açıklık beklentisinin minimal ölçütlerinin karşılanmaması halinde neye inanması gerektiğini bilememesi halidir. Başka bir deyişle alınan bir karar, yaşanan bir durum ya da etrafında gelişen bir olay beklentilerinin dışında gerçekleşmişse ve kişi buna bir anlam verememişse, bir sonraki adımında ne yapacağına ilişkin kesin bir karar da veremeyecektir. Bu nedenle aldığı kararın ya da bu yeni duruma uygun olacağını düşünerek attığı adımın

gelecekte neler getireceğine ilişkin tatmin edici bir tahmini de yoktur (Seeman, 1959, s:784).

2.2.2. Eğitimde Kurumsal Yabancılaşma, Öğretmen Yabancılaşması ve Alanda Yapılan Çalışmalar

Erjem'e (2005, s.396) göre eğitimde kurumsal yabancılaşma değer, norm, davranış örüntüleri, sosyal ilişki ve etkileşimlerle bağlantılı bir fenomendir. Eğitimin parçası olan bireylerin bilgiden, öğrenmeden ya da öğrenmeyle ilgili süreçlerden uzaklaşması, eğitim süreçlerinin anlamsızlaşması, sıkıcı ve zevksiz hale gelmesi, monotonlaşması eğitimde kurumsal yabancılaşmanın öğeleri olarak kabul edilebilir. Eğitime ilişkili bireylerin kendilerini okulun dışında görmesi veya ayrımcılığa tabi tutulduğunu algılaması da okuldaki çevreye yabancılık hissettiği anlamına gelebilir.

Bu tanımda bireylerin kurumlara yabancılaşması açıkça belirtilmiştir. Bununla beraber, kurumları oluşturan asıl unsurların bireyler olduğu göz önüne alındığında, kurumların da onları oluşturan bireyler gibi yabancılaşabileceklerini ifade etmek cesur bir tanımlama olmayacaktır. Kurumları oluşturan bireylerin yabancılaşmaları ile kurumların da yabancılaştıklarını ifade etmek ne kadar mümkünse, yabancılaşmış kurumlardaki bireylerin de kurumun amaçlarına ve varlığına paralel olarak yabancılaşacaklarını ileri sürmek de o kadar mümkündür.

Özdemir (2016, s.161) kurumsal yabancılaşmayı tarif ederken, kurumları canlı organizmalara benzetmiş ve onların ölümlerine iki temel nedenin etki ettiğine dikkati çekmiştir. Bunlardan ilki, kurumların köklü değişimlere uğratılmalarıdır. Burada ifade edilen eskinin tamamen ortadan kaldırılıp yerine yenisinin yerleştirilmesidir. Diğer neden ise kurumların tamamen yenileşmeye kapalı hale gelmesi ve her türden yeniliğe kapılarını kapatmasıdır.

Kurumsal yabancılaşmanın sebepleri, işlevlerin olumsuz boyutlarının hâkim olmasıyla alakalıdır. Olumsuz işlevler şunlardır:

a) Kurumların temel olumsuz işlevi, zaman zaman sosyal gelişmeyi engellemeleri yabancılaşmaya bir etkendir.
b) Kurumların bireylerin sosyal kişiliklerini engellemeleri etkendir.
c) Sosyal sorumluluğun karıştırılması etkendir. Modası geçmiş eski tavır ve davranışların değişmesi gerektiğine herkesin ikna olmasına rağmen hiç kimsenin bunu değiştirme sorumluluğunu almaması olarak da tarif edilebilir (Özdemir, 2016, s.162).

Bununla birlikte kuruma yabancılaşmada farklı kavramların etkisinden de bahsetmek mümkündür. Bu kavramlar bürokrasi, teknoloji, işin niteliği, tükenmişlik, katılım, işten doyumsuzluk, iş stresi, örgütsel bağlılık, çatışma, örgütsel sosyalleşme ve örgütsel iklimdir (Elma, 2003, s.43).

Örgütlerde yabancılaşmanın pek çok nedeninin olduğunu ileri sürmek mümkündür. Bunların, örgütsel ve çevresel etmenler başlıkları altında toplanmaları söz konusudur. Örgütsel etmenler, yönetim biçimi, örgütün büyüklüğü, üretim biçimi ve çalışma koşulları; çevresel etmenler ise ekonomik, kültürel, teknolojik, politik ve hukuksal yapı ile kentleşme olarak sıralanabilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009, s.324). Eğitimde yabancılaşmanın türevlerinden biri olarak öğretmen yabancılaşmasının da aynı başlıklar altında incelenmesi olasıdır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde okul yönetimlerinin bürokratik ve merkezi yapısının (demokratik olmayışı) öğretmen yabancılaşmasına anlamlı bir şekilde etki ettiği görülmektedir. Özellikle kararların merkezi olarak alınmasıyla öğretmenlerin işlerine yabancılaşması arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Erjem, 2005, s.397).

İş tatminsizliği de öğretmenlerin işlerinden ve iş yerlerinden soğumaları, eğitimle ilgili süreçlere, derslerine ve öğrencilerine karşı ilgilerinin azalması ve benzeri yabancılaşma belirtileri üzerinde etkili olmaktadır. İş tatminsizliğine neden olan faktörler ise okullardaki mesleki şartlar ile ilintili olarak gözlenmektedir. Öğretmenlerin başarılı olma konusunda yaşadıkları zorluklar, stresli çalışma koşulları, öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişim ve etkileşimin yoğunluğunun ve kalitesinin düşük olması, dışsal denetim, ağır iş yükü, kalabalık sınıflar, müfredatın esnek olmaması gibi faktörlerin iş tatmini konusunda olumsuz etkide bulunduğunu ifade etmek mümkündür (Erjem, 2005, s.397).

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini tükenmiş hissetmelerinin yerine zinde ve enerjik hissetmeleri için gerekli görülen etkenlerin örgütte haksızlık yapılmaması, örgütün bir parçası olmaktan keyif alınması, iş yerinden mutlu ayrılmak, öğretmenin kendisini yeterli, değerli ve başarılı görmesi olarak listelenmesi söz konusudur. Tersi durumda ise öğretmenlerin kendilerini değersiz, ezilmiş, yetersiz, yoğun baskı altında hissetmeleri, işlerini bitirememiş ya da yarım bırakmış gibi duygularla iş yerlerinden ayrılmaları söz konusu olacaktır ki bu türden hislerin sonucu olarak öğretmenlerin bitkin, tükenmiş ve yorgun olmaları ortaya çıkmaktadır. Bu bitkin hissetme halinin de yabancılaşma algısı ile açıklanabileceği ileri sürülmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011, s.276).

Eğitimde yabancılaşma ya da öğretmen yabancılaşması, gelişmekte olan ülkeler için önemli bir eğitim sorunudur. Eğitim sorunları çoğaldıkça öğretmen ve yöneticilerde başarısızlık duygusu yaratmakta, sorunların çözülemeyeceği hissi uyandırmaktadır. Her gün benzer sorunlarla karşılaşıldığı düşünüldüğünde sürekli sorunlarla yaşamak zorunda olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının olumsuz yönde etkileneceğini söylemek yanlış olmaz. Öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin olumsuz algılarının artması duyarsızlaşma ve mesleğe yabancılaşma sorununu da beraberinde getirmektedir. Öğretmenleri yabancılaşmaya götüren önemli etkenler arasında ekonomik yetersizlikler de bulunmaktadır (Balay, Şimşek ve Şimşek, 2012, s.57).

Alan yazında yapılan çalışmalarda eğitimde öğretmen yabancılaşmasının ölçülebilir değerle ifade edilmesi konusunda Seeman'ın belirlemiş olduğu alt başlıklardan yararlanılmasının yaygın olarak başvurulan bir yöntem olduğu görülmüştür. Buna göre genellikle:

- Güçsüzlük: Yönetimin dışında kalma, yönetsel süreçler üzerinde etkili olamayacağı duygusu, moral ve motivasyon düşüklüğü
- Anlamsızlık: Öğretmenliği olumsuz algılama, dersleri ve eğitsel süreçleri monoton, sıkıcı ve zevksiz bulma
- Kuralsızlık: Ortak değer ve amaç yokluğu, neyi, nasıl ve ne zaman yapacağını bilememe, torpil ve desteğe bağlı başarı anlayışı
- Uzaklaşma: Okuldan, öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden uzaklaşma, okulla bütünleşememe, okula ait olmama duygusu, yabancılık duygusu
- İş tatminsizliği: Öğretmenlikten iş doyumu alamamak, öğretmenliği sıkıcı, monoton ve zevksiz bulmak
- Kendi-kendine yabancılaşma: Öğretmen yabancılaşması kavramı içerisinde kendi kendine yabancılaşma, öğretmenin kendini, mesleğini; yaptığı işi algılaması, ona yönelik duygu ve tutumları ile ilgili olarak ele alınmıştır (Erjem, 2005, s.397 – 398).

Farklı kademelerde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre yabancılaşma gösterdikleri tespit edilmiştir: Medeni durum, cinsiyet, okulların büyük ya da küçük olması, okulların eğitim ve öğretime uygun

olması, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve benzeri değişkenleri göz önüne alan çalışmalar yürütülmüştür.

2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Şanlıurfa il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen bir çalışmada, Elma (2003) tarafından hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma algılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Yabancılaşmanın alt boyutlarına bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin en fazla kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma yaşadıkları, buna karşın en az sosyal uzaklık boyutunda yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Aynı çalışmada öğretmenlerin medeni durumları ile genel mesleki yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak alt boyutlar bağlamında medeni durumun anlamlı farklar ortaya koyduğu gözlenmiştir. Buna göre evli öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda bekâr öğretmenlerden daha çok yabancılaşma gösterdikleri, bekâr öğretmenlerinse sosyal uzaklık alt boyutunda evli öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşma gösterdikleri gözlenmiştir. Analiz sonuçlarında en dikkat çeken farklılıklar ise okulların eğitim ve öğretim açısından yeterliliğine bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Okullarını eğitim ve öğretim açısından yetersiz ve kısmen yeterli olarak gören öğretmenlerin, yeterli ya da kısmen yeterli gören öğretmenlerden çok daha yüksek yabancılaşma seviyeleri gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012, s.58-63)

Elma'nın (2003) ölçeğinden faydalanarak yapılan bir diğer çalışma ise Malatya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerini örneklem olarak ele almıştır. Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları "Hiçbir zaman" düzeyindedir. Alt boyutlar bakımındansa öğretmenlerin en fazla yabancılaşma hissettikleri boyutlar sırasıyla güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutları olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin, cinsiyet değişkeni bakımından güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermedikleri buna rağmen yalıtılmışlık alt boyutunda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha yüksek yabancılaşma seviyeleri olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada branş değişkenine göre de branş öğretmenlerinin güçsüzlük alt boyutunda sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek yabancılaşma hissettikleri bulgular arasındaki yerini almıştır. Çalışmanın dikkat çeken bulgularından bir diğeri ise mesleki kıdem ile güçsüzlük alt

boyutunda doğru orantı olmasıdır. Kıdem arttıkça, güçsüzlük alt boyutunda da yabancılaşma seviyesinin arttığı gözlenmiştir. Kıdem değişkeninin diğer alt boyutlarda farklı kıdemler arasında anlamlı bir fark ortaya koymadığı gözlenmiştir. Öğrenim durumu da çalışmanın farklılık tespit ettiği alanlar arasındadır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma seviyesi diğer öğretmenlere göre anlamlı şekilde düşüktür. Yine aynı şekilde, ön lisans mezunu öğretmenlerin anlamsızlık alt boyutunda yabancılaşma seviyesi lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere nazaran anlamlı şekilde düşüktür. Aynı çalışma büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin orta ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlere göre güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında daha yüksek yabancılaşma gösterdikleri gözlenmiştir (Kesik ve Cömert, 2014, s.36-40).

Elma'nın (2003) kendi yapmış olduğu çalışmada da yabancılaşma seviyeleri arasında farklar dikkate değerdir. Elma, çalışmasını 2001-2002 yılında, Ankara ili Merkez İlçelerinde (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Gölbaşı) yer alan resmi ilköğretim okulu branş ve sınıf öğretmenleri üzerinde yürütmüştür. (Elma, 2003, s.90).

Elma (2003), araştırmasında öğretmenlerin en yüksekten en düşüğe olacak şekilde yabancılaşma alt boyutlarını sırasıyla okula yabancılaşma, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık biçiminde gözlemlemiştir (Elma, 2003, s.127).

Güçsüzlük alt boyutunda medeni durum ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı gözlenirken, branş değişkeninde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre branş öğretmenlerinin yabancılaşma algılarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul büyüklüğü değişkeni ise Elma'nın çalışmasında beklenenden farklı bir sonuç göstermiş ve küçük okullardaki öğretmenlerde yabancılaşmanın daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kıdem değişkenine göre de 25 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, daha az kıdem yılına sahip öğretmenlere göre yabancılaşmanın daha az hissedildiği gözlenmiştir (Elma, 2003).

Anlamsızlık alt boyutunda cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark gözlenmezken, bekar öğretmenlerin evli olanlara göre ve branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla yabancılaşma hissettikleri ortaya konmuştur. Okul büyüklüğünün anlamsızlık alt boyutunda anlamlı bir farka sebep olmadığı gözlenirken, yine 25 yıl ve üzeri öğretmenlerde anlamsızlık boyutunda

yabancılaşmanın diğer kıdem yıllarından daha düşük olduğu gözlenmiştir (Elma, 2003).

Yalıtılmışlık alt boyutunda cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinin anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya konmuşken, branş öğretmenlerinin bu alt boyutta da sınıf öğretmenlerinden daha yüksek yabancılaşma gösterdikleri ifade edilmiştir. Bu alt boyutta da küçük okullarda çalışan öğretmenlerin büyük okullarda çalışanlara nazaran daha fazla yabancılaşma algıladıkları anlaşılmıştır. Kıdem yılının yalıtılmışlık alt boyutunda anlamlı bir farka neden olmadığı ifade edilmiştir (Elma, 2003).

Okula yabancılaşma alt boyutunda cinsiyet ve branş değişkenlerinin yabancılaşma anlamında anlamlı bir farka neden olmadığı gözlenirken, medeni duruma göre anlamlı bir fark gözlenmiş ve bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlerden daha yüksek düzeyde yabancılaşma algıladıkları bulgular arasına eklenmiştir. Aynı alt boyutta büyük ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin okula yabancılaşma algısının orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden düşük olması ise şaşırtıcı bir veridir çünkü diğer alt boyutlarda küçük okullarda yabancılaşma yüksekken, okula yabancılaşma konusunda büyük okullarda algı seviyesi daha yüksektir. Kıdem yılı değişkenine göre ise 7-18 yıl arası görev yapan öğretmenlerin okula yabancılaşma algıları 1-6 yıl arası görev yapmış oranlardan anlamlı şekilde yüksektir. 25 ve üzeri yıl çalışmış olan öğretmenlerde de okula yabancılaşma seviyesi 7-18 yıl arası çalışmış öğretmenlere yakındır. 25 yıl ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin diğer alt boyutlardan farklı olarak okula yabancılaşma seviyelerinin yüksek olması da dikkat çekicidir (Elma, 2003).

Aydın ilinde, 2012 yılında ortaöğretim öğretmenlerine de Elma (2003) tarafından geliştirilen ölçek verilerek, Seeman'ın alt boyutlarındaki yabancılaşma seviyeleri ölçülmeye gayret edilmiştir. Emir'in (2012) yüksek lisans tez çalışması olan bu araştırmada toplam 484 öğretmene anket uygulanmıştır. Bu öğretmenlerin 211'i kadın ve 273'ü erkektir ve 427 öğretmen evli, 57 öğretmen ise bekârdır. Çalışmada diğer sosyo-demografik özellikler de göz önüne alınmış, öğretmenlerin meslekteki kıdem yılları, yaşları, branşları ve çocuk sayıları da anket ile tespit edilmeye gayret edilmiştir (Emir, 2012). Bu çalışmada genel olarak yabancılaşma düzeyinin en yüksek olduğu maddeler "Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum" ve "Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum" maddeleridir. Bu maddeler "Nadiren" düzeyinde algılanan

maddelerdir. Emir (2012) bu maddeleri normsuzluk alt boyutunda değerlendirmiştir. Elma (2003)'nın kendi ölçeğinde ise normsuzluk alt boyutuna yer verilmemiş ve bu maddeler de güçsüzlük alt boyutunda ele alınmıştır.

Emir'in (2012) çalışmasında cinsiyet değişkenine göre güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, kendine yabancılaşma ve yalıtılmışlık alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken, okula yabancılaşma alt boyutunda kadınların erkeklere göre daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Emir (2012) buradan hareketle kendi çalışmasının bulgularına göre kadın öğretmenlerin erkeklere göre meslektaşları ile, öğrencileri ile veya yönetim ile olan ilişkilerinin daha içten ve sıcak olduğu sonucuna varmıştır. Medeni durum ile yabancılaşmanın alt boyutlarında herhangi bir fark gözlenmezken, çocuk sayısının ise sadece yalıtılmışlık alt boyutuna tesir ettiği, çocuk sayısının fazla olduğu öğretmenlerde yalıtılmışlık seviyesinin daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Branş değişkenine göreyse anlamsızlık duygusunu en yüksek oranla yabancı dil öğretmenlerinin "nadiren" seviyesinde, en az oranla "meslek dersleri ve rehberlik" öğretmenlerin "hiçbir zaman" seviyesinde algıladıkları gözlenmiştir. Yalıtılmışlık alt boyutunda ise matematik öğretmenleri en yüksek oranda gözlenirken, yine meslek dersleri ve rehberlik öğretmenlerinin en düşük yabancılaşma seviyesine sahip oldukları anlaşılmıştır (Emir, 2012, s.120).

Yaş ve kıdem değişkenlerinin de yapılan çalışmada yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür (Emir, 2012, 130).

Okul türünün ise yabancılaşma alt boyutlarında ciddi etkisinin olduğunu görmek mümkündür. Güçsüzlük, normsuzluk ve yalıtılmışlık alt boyutlarında anadolu lisesi öğretmenlerinde yabancılaşma seviyesinin düşük, meslek lisesi ve genel liselerin seviyeleri ise nispeten yüksek gözlenmiştir. Özellikle normsuzluk ve yalıtılmışlık alt boyutunda fark anadolu liseleri ve meslek liseleri arasında gözlenmiştir (Emir, 2012).

Öğretmenlerin yabancılaşmalarına dair genellikle çalışmalarda belirlenen değişkenler cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma ya da olmama, çocuk sayısı, kıdem yılı, mezun olunan okul türü, branş ve okul büyüklüğü olarak belirlenirken, Gülören (2011) Isparta ilinde teknik öğretmenlerin yabancılaşmalarını araştırdığı çalışmasında bu değişkenlere haftalık ders saatini, ders yüklerini ağır bulup bulmama, sınıf mevcutlarının kalabalık olup olmaması, mesleği isteyerek seçip seçmeme, branşları isteyerek seçip seçmeme, mesleği kendine uygun bulma seviyesi,

aylık gelirin yeterli olup olmaması, çalışma ortamındaki memnuniyet, idari bir göreve sahip olup olmama, sosyal etkinliklere katılıp katılmama, spor yapma ve bilimsel etkinliklere katılıp katılmama değişkenlerini de incelemiştir.

Teknik öğretmenlerin, kültür öğretmenlerinden farklı olarak ön lisans mezunu olanlarında yabancılaşma lisans mezunlarında daha fazladır. Haftalık ders saatinin yabancılaşma üzerinde bir etkisinin olmadığı gözlense de ders yükünden şikayet eden öğretmenlerin etmeyenlere oranla yabancılaşma seviyesi daha yüksek gözlenmiştir. Sınıf mevcutlarının da yabancılaşma üzerinde bir etkisi gözlenmemiştir. Mesleğini isteyerek seçmemiş olan öğretmenlerin isteyerek seçmiş olanlara göre yabancılaşma seviyesi daha yüksektir. Bu durum branşını istemeyerek seçen öğretmenlerde de aynıdır. Yapmakta olduğu mesleği kendine uygun olarak nitelemeyen öğretmenlerde de yabancılaşma, mesleği kendine uygun bulanlardan daha fazladır. Benzer şekilde aylık gelirini yeterli bulmayan öğretmenlerde, yeterli bulanlara nazaran daha yüksek bir yabancılaşma gözlenmiştir. Çalışma ortamından memnun olmayan öğretmenlerde yine yabancılaşma ortamdan memnun olanlara göre daha fazladır. İdari görevler almanın yabancılaşma üzerinde bir etkisi gözlenmezken, sosyal etkinliklere katılmayan öğretmenlerde katılanlara nazaran daha yüksek bir yabancılaşma gözlenmiştir. İlginç şekilde spor yapan öğretmenlerin, spor yapmayan öğretmenlerden daha az yabancılaşma göstermesidir. Burada ilginç olan spor yapan öğretmenlerin daha az yabancılaşması değil, spor yapmanın yabancılaşma üzerinde bir etkisinin olmasıdır. Mesleki ve bilimsel etkinliklere katılan öğretmenlerde yabancılaşma algısı, katılmayanlara nazaran daha düşüktür (Gülören, 2011).

Resmi ve özel liseler arasındaki farkın Ankara ilindeki 16 lise üzerindeki incelenmesinde lise öğretmenlerinin yabancılaşma seviyesi "nadiren" olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte Özel liselerdeki yabancılaşma seviyesinin resmi liselerdeki yabancılaşma seviyesinden daha düşük olarak kaydedildiği görülmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011, s.278)

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma tarama modeli niteliğindedir. Öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyonel ve nedensel karşılaştırma içeren ilişkisel türden bir çalışmadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evrenini 2019 – 2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Şişli ilçesinde bulunan 16 resmi ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan kültür, meslek ve teknik derslerin branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Ekonomik kaynaklar ve zaman kısıtlılığı nedeniyle tüm evrene ulaşmak yerine, evrenden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak her okuldan belli sayıda öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Evrendeki oranları kadar örneklemde de aynı oranlarda temsil edilmesi ve özellikle oranı az olan grupların/tabakaların örneklemde temsil edilmesini garantilemek için uygun olan tabakalı örnekleme tekniğinde, belirlenen oranlarca tabakalardan tesadüfi olarak evrenden örnekleme seçim yapılmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2003). Bu nedenle okul türüne göre araştırma evreni merkezi sınav sistemi (MSSO) ile öğrenci alan proje okulları, hem merkezi sınav sistemi hem de yerel yerleştirme yöntemi (MYO) ile öğrenci alan okullar ve yerel yerleştirme yöntemi (YYO) ile öğrenci alan okullar olarak üç tabakaya ayrılmıştır.

Tabakaların okul türlerine göre oluşturulmasının nedeni bu okul türlerindeki sosyal, kültürel ve fiziksel farklılıklardır. Öğrencilerinin sosyo-kültürel özellikleri ve okulların sahip oldukları fiziksel farklılıklar göz önüne alınarak bu okullardaki öğretmenlerin adı geçen koşullardan etkilenebilecekleri varsayılmıştır. Okul türleri arasındaki farkla alan yazında karşılaşmak mümkündür (Özsoy, 2001; Kılıç, 2013, Önür, 2013). Öğretmenler arasındaki eşitlik algısının çalışma saatleri, çalışma koşulları, iş bölümü ve ek ücretler gibi etkenlerden etkilenebileceği göz önünde bulundurularak alt tabakaların okul türlerinin yanı sıra öğretmen branşlarına göre oluşturulmasının eşitlik algısına ilişkin daha ayrıntılı bilgi vereceği varsayımıyla kültür ve meslek dersi öğretmenleri olarak belirlenmesine karar verilmiştir.

Resmi olarak elde edilen bilgiler doğrultusunda İstanbul ili Şişli İlçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında toplam 997 öğretmenin görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir (İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2017).

Evreni teşkil etmek üzere örneklem sayısının belirlenmesi aşamasında, Boz (2014, s.45) tarafından yapılan çalışmada *işe yabancılaşma* genel ortalamasının standart sapması (ss = ,36) ve sürekli değişkenlerde sonlu evren formülü kullanılarak 199 öğretmenin evreni temsil edebileceği hesaplanmıştır. Standart sapma için bu çalışmanın seçilmesindeki neden araştırmanın Şişli bölgesinde yapılmış olmasıdır. Örneklemdeki öğretmenlere ulaşılması için ölçekler dijital ortamda hazırlanarak çevirimiçi formlar haline getirilmiş (https://forms.gle/Ao3XvuYF5R2jZBhb8) ve öğretmenlere akıllı telefon mesaj sistemleri ve e-postalar kullanılarak ulaşılmaya gayret edilmiştir. Dijital form haline getirilen ölçekler Ek 1'de sunulmuştur.

Örnekleme ulaşılmasında tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır ancak ölçekler öğretmenlere dijital ortamda ulaştırılacağı için tesadüfi seçim okul yönetimlerine bırakılmış, ölçekler öğretmenlere tek tek ulaştırılmak yerine okul yönetimlerine ulaştırılmış, yöneticilere ulaşılması istenen sayı tebliğ edilerek öğretmenlere rastgele şekilde ve belirtilen sayıda ölçekleri göndermeleri bildirilmiştir. Formların eksik ya da yanlış doldurulması, doldurulmaması veya boş bırakılması olasılıkları göz önüne alınarak yöneticilerden ihtiyaç duyulan 199 sayısının yaklaşık %40 daha fazlasına denk gelecek şekilde 280 öğretmene form göndermeleri talep edilmiştir. Gönderilen formlardan 273'ü doldurularak geri dönmüştür. Yapılan kayıp veri analizinde kayıp verilerin rassal olarak dağılmadıkları gözlenmiş ve bu nedenle eksik doldurulan 9 form çalışmadan çıkarılarak 264 birey sayısına ulaşılmıştır.

Tablo 3 Araştırma Örneklemine İlişkin Bilgiler

Okul adı	Toplam Öğretmen sayısı	Ankete katılan Öğretmen Sayısı
Ahi Evran Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	54	11
Halil Rıfat Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	49	14
Hamidiye Etfal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	30	12
Kurtuluş Anadolu Lisesi	43	2
Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	102	34
Okul adı	**Toplam Öğretmen sayısı**	**Ankete katılan Öğretmen Sayısı**
Mehmet Pisak Anadolu Lisesi	45	25
Mecidiyeköy Anadolu Lisesi	50	18
Nişantaşı Anadolu Lisesi	24	8
Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi	24	6
Nişantaşı Rüştü Uzel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	82	16
Süleyman Şah Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	30	7
Şişli Anadolu Lisesi	32	18
Şişli Kervansaray Çok Programlı Anadolu Lisesi	40	12
Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	230	43
Yunus Emre Anadolu İmam Hatip Lisesi	30	3
Zincirlikuyu İSOV Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	132	35
Toplam	997	264

Tablo 3'te görülen 16 okuldan 3'ü MSSO, 6'sı MYO ve 7'si YYO'dur. Nişantaşı Anadolu Lisesi, Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi ve Şişli Anadolu Lisesi MSSO; Hamidiye Etfal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Nişantaşı Rüştü Uzel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Süleyman Şaj Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Zincirlikuyu İSOV mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi MYO ve Ahi Evran Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Halil Rıfat Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Kurtuluş Anadolu Lisesi, Mecidiyeköy Anadolu Lisesi, Mehmet Pisak Anadolu Lisesi, Şişli Kervan Saray Çok Programlı Lisesi ve Yunus Emre Anadolu İmam Hatip Lisesi YYO'dur.

Çalışma sürecinde kayıp veri analizi yapıldıktan sonra verilerin rassal olarak dağılmadıkları gözlenmiş ve bu nedenle eksik doldurulan formlar araştırma

kapsamından çıkarılmıştır. Tabakaların evrendeki ve örneklemdeki büyüklükleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Araştırma Örneklem Tabakalarına İlişkin Bilgiler

Tabaka	Evren		İlk örneklem		Son örneklem	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
MSSO	80	8	32	12,1	19	8
MYO	606	61	147	55,7	147	61
YYO	311	31	85	32,2	75	31
TOPLAM	997	100	264	100	241	100

Tablo 4'te de görüldüğü üzere MYO tabakasının örneklemdeki oranı evrendeki oranının altında kalmıştır. Araştırma bulgularının Şişli ilçesine genellenebilmesi için örneklemde evrendeki yüzdesinden yüksek bulunan MSSO ve YYO tabakalarından rasgele olarak formların çıkarılması yoluna gidilmiştir. Buna göre MSSO tabakasından 13, YYO tabakasından 10 form çıkarılarak, araştırma için örneklem sayısı 241 olarak ortaya çıkmıştır. Böylelikle araştırma 997 evren büyüklüğü için hesaplanan ve genelleme için gerekenden daha fazla bir örneklem büyüklüğü üzerinden yapılmıştır.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği (ÖEAÖ) ve Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğretmenlere ulaştırılan formlara kişisel bilgiler kısmı da eklenerek dağıtılan veri toplama aracı üç bölümden oluşturulmuştur (Kişisel bilgiler, ÖEAÖ ve ÖYÖ). Veri toplama aracı Ek 1'de sunulmuştur.

ÖEAÖ toplam 17 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85 ve en düşük puan 17'dir. Ölçekte puanlar "Kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5)" olacak şekilde dağıtılmıştır. Buna göre Ölçekte 5., 6., 7., 8., 10., 11., 14. ve 17. maddeler ters kodlanmıştır.

ÖEAÖ maddelerinin eşitlik algısı ortalama düzey puanı sınırları "Çok düşük = 1,00 – 1,79; Düşük = 1,80 – 2,59; Orta = 2,60 – 3,40; Yüksek = 3,40 – 4,19; Çok yüksek = 4,20 – 5,00" olarak belirlenmiştir.

ÖEAÖ eşitlik algısı ortalama düzey puanı sınırları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Ölçekten alınacak yüksek puan eşitlik algısının yüksek olduğuna düşük puan ise eşitlik algısının olumsuz olduğuna işarıt edecektir. Ölçek toplam puanı ve alt boyut puanlarına ilişkin algı düzeyi sınırları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 ÖEAÖ Düzey Sınır Puanları

Ölçek Türü	**Çok Düşük**	**Düşük**	**Orta**	**Yüksek**	**Çok Yüksek**
ÖEAÖ	17 – 30,9	31 – 44,9	45 – 58,9	59 – 72,9	73 - 85
Değerlendirme Alt Ölçeği	5 – 8,9	9 – 12,9	13 – 16,9	17 – 20,9	21 – 25
Kültür Alt Ölçeği	5 – 8,9	9 – 12,9	13 – 16,9	17 – 20,9	21 – 25
İşbölümü Alt Ölçeği	4 – 7,1	7,2 – 10,3	10,4 -13,5	13,6 -16,7	16,8 -20
Branş Alt Ölçeği	3 – 5,3	5,4 – 7,7	7,8 – 10,1	10,2 – 12,5	12,6 - 15

Ölçekten alınacak yüksek bir puan eşitlik algısının yüksek olduğunu, düşük bir puan ise eşitlik algısının düşük olduğunu göstermektedir. ÖEAÖ'ye göre öğretmenlerin eşitlik algıları Branş, Kültür, İşbölümü ve Değerlendirme alt boyutlarından meydana gelmektedir.

ÖYÖ ise 20 maddeden ve güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık ve sosyal uzaklaşma olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 ve en düşük puan 20'dir. Ölçekten alınacak yüksek bir puan yüksek yabancılaşma algısına, düşük bir puan ise düşük yabancılaşma algısına işaret etmektedir. Ölçekte puanlar "Kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5)" olacak şekilde dağıtılmıştır. ÖEAÖ eşitlik algısı ortalama düzey puanı sınırları "Çok düşük = 20 - 35; Düşük = 36 - 51; Orta = 52 - 67; Yüksek = 68 - 83; Çok yüksek = 84 - 100" olarak belirlenmiştir. ÖYÖ maddelerinin yabancılaşma ortalama düzey puanı sınırları

"Çok düşük = 1,00 – 1,79; Düşük = 1,80 – 2,59; Orta = 2,60 – 3,40; Yüksek = 3,40 – 4,19; Çok yüksek = 4,20 – 5,00" olarak belirlenmiştir. ÖYÖ'ye göre öğretmenlerin yabancılaşma algıları güçsüzlük, sosyal uzaklaşma, kuralsızlık ve anlamsızlık alt boyutlarından meydana gelmektedir. Ölçekten ve alt ölçeklerden alınacak puanlara göre düzey puan sınırları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 ÖYÖ Düzey Sınır Puanları

Ölçek Türü	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
ÖYÖ	20 – 35	36 – 51	52 – 67	68 – 83	84- 100
Kuralsızlık Alt Ölçeği	7 – 12,5	12,6 – 18,1	18,2 – 23,7	23,8 – 29,3	29,4 – 35
Güçsüzlük Alt Ölçeği	5 – 8,9	9 – 12,9	13 – 16,9	17 – 20,9	21 – 25
Sosyal Uzaklaşma Alt Ölçeği	4 – 7,1	7,2 – 10,3	10,4 -13,5	13,6 -16,7	16,8 -20
Anlamsızlık Alt Ölçeği	4 – 7,1	7,2 – 10,3	10,4 -13,5	13,6 -16,7	16,8 -20

3.3.1. Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

ÖEAÖ, iki aşamada geliştirilmiştir. İlk aşamada bir soru havuzu oluşturulması için bir saha çalışması yapılmıştır. Dijital bir anket formu oluşturularak görev yapmakta olan 47 öğretmene ulaştırılmış ve konusu eşitlik olan bir çalışma kapsamında ele alınmasını istedikleri konular sorulmuştur. Buradan elde edilen bilgiler ile birlikte bir alanyazın incelemesi yapılarak 47 maddeden oluşan bir ölçek madde havuzu elde edilmiştir. Oluşturulan maddelere ilişkin İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Eğitim Bilimleri Anabilim Dalından 5 uzmanın ve 1 Türk Dili ve Edebiyatı uzmanının görüşleri alınmıştır. Bu maddeler üzerinde uzman görüşleri alındıktan sonra madde havuzu 31 maddeye düşürülerek bir taslak form elde edilmiştir. Taslak form Ek 3'te sunulmuştur. Taslak, beşli Likert derecelendirmesi ile "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" seçeneklerinden meydana getirilmiştir. 31 maddeden oluşan taslak formda olumsuz durumlar ifade eden 4., 5., 8., 9., 10., 12., 13., 14., 18., 19., 22., 23.,

26., 27., 30. ve 31 maddeler ters kodlanmıştır. Buna göre ölçekten alınacak yüksek bir puanın eşitlik algısının da yüksek olduğunu, düşük bir puan da eşitlik algısının düşük olduğunu ifade etmektedir.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS ve Amos sosyal bilimler için istatistik paket programları kullanılmıştır. Analizlerde yapı geçerliliği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve paralel analiz kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı, bileşik güvenirlik değerleri, ortalama açıklanan varyans değerleri, %27'lik alt-üst grup madde ortalama farkına bağlı madde analizi ve test yeniden test yöntemleri kullanılmıştır. DFA'da model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-Kare (x^2) uyum iyiliği indeksleri, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve İyilik Uyum İndeksi (GFI) değerleri kullanılmıştır (Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004).

Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan çalışma grubu rasgele seçim ile belirlenmiştir. Buna göre İstanbul ilinden 14 ilçe üzerinden oluşturulmuştur. Bu ilçeler alfabetik sırayla ve katılım oranlarına göre; Bağcılar (%15,7), Bahçelievler (%5,7), Bakırköy (%2,2), Bayrampaşa (%13,2), Beylikdüzü (%7), Beyoğlu (%3,2), Büyükçekmece (%10,8), Fatih (%11,30), Güngören (%3,5), Kadıköy (%2,7), Kağıthane (%3,5), Sarıyer (%4,9), Silivri (%11,9) ve Zeytinburnu (%4,9) şeklindedir. Bu ilçelerde toplam 23 okulda öğretmenlere toplam 580 ölçek formu verilmiştir. Dağıtılan ölçek formlarından 371 tanesi (dağıtılan toplam form sayısının %64'ü) geri dönmüş ve geri dönen formlar güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının kapsamına alınmışlardır. İstanbul Valiliğinden alınan resmi izin ile taslak tüm İstanbul genelinde uygulanma onayı almıştır. İstanbul Valilik Onayı Ek-2'de sunulmuştur. Buna bağlı olarak Tablo 7'de çalışma grubuna dâhil edilen ilçeler, bu ilçelerdeki okullar ve her okuldan elde edilen form sayısı verilmiştir.

Tablo 7 ÖEAÖ Geliştirme Aşamasında Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

İlçe	Okul adı	Katılımcı Sayısı
BAĞCILAR	ALAATTİN NİLÜFER KADAYIFÇIOĞLU MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	27
BAĞCILAR	NACİ EKŞİ ANADOLU LİSESİ	31
BAHÇELİEVLER	KEMAL HASOĞLU ANADOLU LİSESİ	21
BAKIRKÖY	70. YIL MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	8
BAYRAMPAŞA	ŞEHİT HALİL İBRAHİM YILDIRIM FEN SOSYAL BİLİMLER ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	20
BAYRAMPAŞA	BAYRAMPAŞA TUNA MESLEKİ VE TEKNİK LİSE	15
BAYRAMPAŞA	ŞEHİT ÜMİT YOLCU ANADOLU İMAMHATİP LİSESİ	14
BEYLİKDÜZÜ	HÜSEYİN YILDIZ ANADOLU LİSESİ	8
BEYLİKDÜZÜ	75. YIL MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	18
BEYOĞLU	KABATAŞ TİCARET MESLEK LİSESİ	12
BÜYÜKÇEKMECE	BURHAN BAHRİYELİ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	16
BÜYÜKÇEKMECE	AYŞE ERKAN ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	24
FATİH	SULTAN AHMET MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	17
FATİH	DAVUT PAŞA ANADOLU LİSESİ	12
FATİH	AHMET RASİM ANADOLU LİSESİ	13
GÜNGÖREN	İSTANBUL TİCARET ODASI KIZ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	13
KADIKÖY	KADIKÖY ANADOLU LİSESİ	10
KAĞITHANE	GÜLTEPE MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	13
SARIYER	CEVAT KOÇAK MESLEK LİSESİ	18
SİLİVRİ	SELİMPAŞA ATATÜRK ANADOLU LİSESİ	15
SİLİVRİ	TOKİ CUMHURİYET ANADOLU LİSESİ	12
SİLİVRİ	SİLİVRİ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	17
ZEYTİNBURNU	ZEYTİNBURNU ÇOK PROGRAMLI LİSE	17

Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği'nin deneme uygulaması 371 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Dik Döndürme Tekniğinden yararlanılmıştır. Varimax dik döndürme tekniğinin çok faktörlü yapının gözlendiği hallerde daha uygun bir teknik olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2002). Bu araştırmada da öngörülen alt boyut sayısının en az dört olmasından kaynaklı olarak Varimax dik döndürme tekniğinden faydalanılmıştır.

Analizlerde özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler dikkate alınmıştır. Özdeğer katsayısı tek tek faktör yüklerinin karelerinin toplanması ve faktörlerinin her biri tarafından açıklanan varyansın oranının bulunması ve önemli faktör sayısının tespit

edilmesi amaçları ile kullanılmaktadır. Özdeğerin yükselmesi halinde açıkladığı varyans da artmaktadır (Büyüköztürk, 2002). ÖEAÖ'nün soru havuzunun hazırlanması esnasında eşitlik algısı üzerinde etkisi olması beklenen dört alt boyutun varlığı ön plana çıkmıştır. Bu nedenle ölçeğin dört faktörlü olması beklenmektedir.

Ölçeğin son halinde bulunacak faktör sayısını belirleyebilmek için özdeğer sayısı ve paralel analiz teknikleri işe koşulmuştur. Faktör analizine geçilmeden önce ilk olarak kayıp veri analizi yapılmış ve kayıp verilerin rastgele dağıldıkları gözlenmiştir. Bu nedenle kayıp verilerin yerine ortalama değerler atanmıştır. İkinci olarak da ölçek maddelerinin toplam korelasyon değerleri incelenmiş ve düzeltilmiş madde korelasyon değeri ,30'dan aşağıda olan dört maddeye (M4: .25; M5: .29; M9: .28; M26: .14) faktör analizi çalışmalarında yer verilmemiştir (Büyüköztürk, 2002). Boyut sayısı sınırlandırılmadan yapılan temel bileşenler analizi sonucunda gerçek değerlerden elde edilen özdeğerler ile paralel analiz sonucunda elde edilen rastgele atanmış özdeğerlerin karşılaştırıldığı tablo aşağıda sunulmuştur. Faktör analizine geçilmeden önce üçüncü adımda Kaiser-Meier-Olkin (KMO) örneklem yeterlik değeri ölçülerek kesme noktası olarak gösterilen (Tabachnick, ve Fidell, 2015) ,60'tan yüksek olacak şekilde ,90 olarak tespit edilmiştir. Bartlett küresellik testi de istatistiksel olarak anlamlı (X^2_{371}=3624,531, p=,000) bulunmuştur. KMO ve Bartlett testlerinden elde edilen sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Faktör sayısına karar vermek için paralel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Paralel analiz, faktör sayısını belirlemek için rastgele veri üretilmesine dayalı bir yöntemdir. Monte Carlo simülasyon yöntemi ile gerçek veri setine paralel olacak şekilde rastgele veri üretilir ve paralel verinin beklenen özdeğeri hesaplanır. Paralel olarak üretilen veriye ait özdeğer ile gerçek veri setinde kestirilen özdeğerler karşılaştırılır ve paralel veriye ait özdeğerin gerçek veri setindeki özdeğerden büyük olduğu nokta anlamlı faktör sayısı olarak belirlenir (Ledesma ve Mora, 2007; akt. Koçak, Çokluk ve Kayri, 2016, s.337).

Tablo 8 ÖEAÖ Paralel Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	AFA Özdeğerlik Sonuçları	Paralel Analiz Özdeğerlik Sonuçları	Karar
1. Alt boyut	8,264712	1,588462	Kabul
2. Alt boyut	2,178743	1,506919	Kabul
3. Alt boyut	1,717409	1,447698	Kabul
4. Alt boyut	1,400625	1,398079	Kabul
5. Alt boyut	1,244981	1,351460	Ret
6. Alt boyut	1,106426	1,307804	Ret
7. Alt boyut	1,023605	1,269933	Ret

Tablo 8'den de anlaşılacağı üzere ÖEAÖ dört faktörlü olarak gözlenmiştir. Faktör analizinde ilk olarak maddelerin birden fazla faktörde görünüp görünmediklerine bakılmıştır. Bir maddenin birden fazla faktörde bulunması halinde faktörler arasındaki madde faktör yükünün en az ,10 değerinde farka sahip olması gerekliliği (Büyüköztürk, 2002) göz önüne alınarak ve madde faktör yükü ,40'ın altında olması gerekçesiyle çıkarılan maddeler ise madde 1, madde 10, madde 11, madde 15, madde 17, madde 22, madde 25, madde 27 ve madde 29 olmuştur. Bu maddelerin çıkarılmasından sonra 18 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek bu haliyle varyansın %54,30'unu açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 ÖEAÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

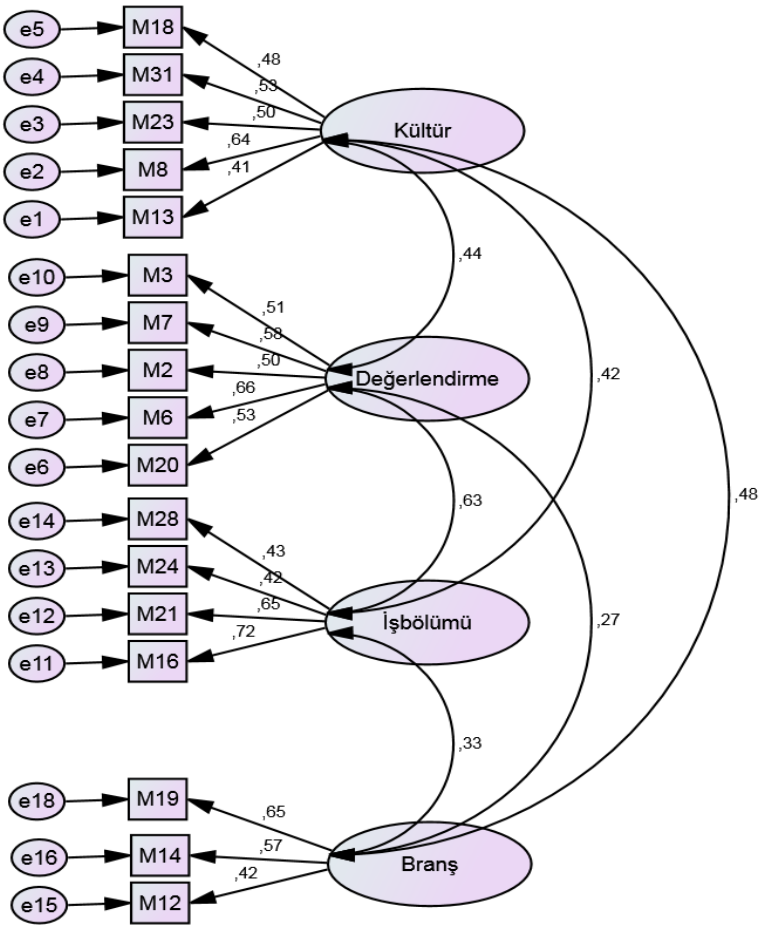
	Bileşen			
	1	**2**	**3**	**4**
M18	,713			
M31	,681			
M23	,635			
M8	,621			
M13	,505			
M3		,761		
M7		,744		
M2		,643		
M6		,586		
M20		,518		
M28			,693	
M24			,686	
M21			,681	
M16			,619	
M19				,725
M30				,680
M14				,620
M12				,595
Özdeğer	5,671	1,569	1,389	1,145
Açıklanan Varyans	%31,50	%8,72	%7,71	%6,36
Toplam (%54,30)				

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen ölçek maddelerinin Doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesi için AFA uygulamasının yapıldığı çalışma grubundan 250'si rasgele olarak seçilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi bu çalışma grubu ile yürütülmüştür.

Tablo 10 ÖEAÖ DFA Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları

	Bileşen			
	1	**2**	**3**	**4**
M18	,477			
M31	,534			
M23	,507			
M8	,638			
M13	,407			
M3		,516		
M7		,578		
M2		,498		
M6		,658		
M20		,532		
M28			,426	
M24			,421	
M21			,649	
M16			,724	
M19				,679
M30				,262
M14				,564
M12				,402

Tablo 10'da da gözlenebileceği gibi Madde 30'un regresyon katsayısı ,40'ın altında kalmıştır. Bu nedenle madde ölçekten çıkartılmış ve ölçeğin nihai hali 17 maddeye düşürülmüştür. Madde 30'un çıkarılmasından sonra AFA değerleri tekrar kontrol edilmiş ve ölçeğin on yedi maddeden oluşan bu haliyle toplam varyansın %55,96'sını açıkladığı gözlenmiştir. Madde 30 çıkarıldıktan sonra elde edilen ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1:Öğretmenlerin Eşitlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı

Madde 30'un çıkarılmasından sonra standartlaştırılmış regresyon katsayıları kültür alt boyutu için ,64 ile ,41; değerlendirme alt boyutu için ,66 ile ,50, işbölümü alt boy ğişecek şekilde dağılmıştır. Modelin genel uyum katsayıları X^2_{371}= 201,834, Normed X^2_{371}=1,786; p=.000, CFI = ,867, IFI = ,872, NFI=,749 ve RMSEA = ,056 biçiminde gözlenmiştir. Modelin GFI değeri ,915 olarak tespit edilmiştir. GFI istatistiği 0 ile 1 arasında değer alır ve 1'e yakın değerler iyi uyumu gösterir. İyi değerler başlangıç olarak ,90 ve üzeri olarak düşünülürken, Monte Carlo çalışmaları ,95 değerinin modelin veriye uyum göstermesinde daha iyi bir kriter olduğunu göstermektedir (Erkorkmaz ve diğerleri, 2013). Modelin Ki-kare ve GFI değerleri, uyumun iyi olduğunu göstermektedir. RMSEA değerinin de ,050'ye yakın olması makul düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçekte yer alması düşünülen on yedi maddenin ölçtüğü özellik bakımından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek amacıyla alt – üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11 ÖEAÖ'nde Yer Alacak Maddelerin Alt-Üst Grup Ortalamaları İçin T-testi Sonuçları

Madde No	**Grup**	**N**	**x̄**	**SS**	**df**	**t**	**p**
Madde 13	Alt Grup	100	3,90	1,203	198	12,940	,000
	Üst Grup	100	1,83	1,054			
Madde 8	Alt Grup	100	4,12	,686	198	34,595	,000
	Üst Grup	100	1,28	,451			
Madde 23	Alt Grup	100	3,04	1,203	198	8,177	,000
	Üst Grup	100	1,75	1,029			
Madde 31	Alt Grup	100	3,02	1,180	198	8,751	,000
	Üst Grup	100	1,65	1,029			
Madde 18	Alt Grup	100	3,38	1,080	198	12,628	,000
	Üst Grup	100	1,47	1,058			
Madde 2	Alt Grup	100	4,31	1,061	198	13,794	,000
	Üst Grup	100	2,08	1,220			
Madde 7	Alt Grup	100	4,09	,996	198	12,236	,000
	Üst Grup	100	2,26	1,116			
Madde 3	Alt Grup	100	4,09	,996	198	13,025	,000
	Üst Grup	100	2,23	1,024			
Madde 6	Alt Grup	100	4,04	,974	198	14,342	,000
	Üst Grup	100	2,05	,989			
Madde 20	Alt Grup	100	4,36	,469	198	38,979	,000
	Üst Grup	100	1,68	,503			
Madde 16	Alt Grup	100	3,72	1,256	198	11,965	,000
	Üst Grup	100	1,73	1,090			
Madde 21	Alt	100	3,71	1,166	198	12,006	,000

	Grup						
	Üst Grup	100	1,79	1,094			
Madde 24	Alt Grup	100	3,93	,997	198	14,048	,000
	Üst Grup	100	1,91	1,055			
Madde 28	Alt Grup	100	4,03	,969	198	14,502	,000
	Üst Grup	100	1,99	1,020			
Madde 14	Alt Grup	100	3,92	1,022	198	14,226	,000
	Üst Grup	100	1,79	1,094			
Madde 12	Alt Grup	100	3,84	,849	198	14,208	,000
	Üst Grup	100	1,92	1,051			
Madde 19	Alt Grup	100	3,98	,943	198	14,401	,000
	Üst Grup	100	1,97	1,029			

Tablo 11'de de görüldüğü üzere ölçekte yer alacak on yedi maddenin alt ve üst gruplarının ortalama farkları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmektedir ($p < ,01$). Bir madde aşırı uçtaki iki grubu birbirinden açıkça ayırt edebiliyorsa, bu madde nihai ölçekte bulunması gereken bir maddedir (Tezbaşaran, 2008, s.32). Buna göre ÖEAÖ'nde yer alması düşünülen her bir maddenin ölçtüğü özellik bakımından kişileri ayırt etmede yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında yapılan çalışmalardan elde edilen bilgiler ışığında ölçekte gözlenen alt boyutlar "Kültür", "Branş", "Değerlendirme" ve "İşbölümü" şeklinde isimlendirilmişlerdir. Tablo 12'de maddeler alt boyutlara göre ayrılarak AFA madde toplam korelasyonları (MTK) ve DFA standartlaştırılmış regresyon katsayıları (SRK) verilmiştir.

Tablo 12 ÖEAÖ Alt Boyutlara Göre Ölçek Maddelerine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt boyut	Madde no - Madde	AFA MTK	DFA SRK
Değerlendirme	M2 - Okulumda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir.	,643	,498
	M6 - Okulumda öğretmenlerin karar alma sürecine katılma şansları eşittir.	,586	,658
	M20 - Okulumda öğretmenlere ödüller verilirken hakkaniyetli davranılır.	,518	,532
	M3 - Okulumdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır.	,761	,515
	M7 - Okulumdaki öğretmenlere ders dışı görevler eşit şekilde dağıtılır.	,744	,577
Kültür	M8 - Okulumdaki yönetim, öğretmenlere karşı sendika üyeliklerine göre farklı davranır.	,621	,641
	M13 - Okulumda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar.	,505	,407
	M18 - Okulumda yöneticiler öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranırlar.	,713	,476
	M23 - Okulumda bir grubun eğitim anlayışı diğerlerine dayatılır.	,635	,504
	M31 - Okulumda öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir.	,681	,533
İşbölümü	M16 – Okulumda haftalık ders programları adaletli şekilde yapılır.	,619	,725
	M21 - Okulumda nöbet görevleri adaletli şekilde dağıtılır.	,681	,649
	M24 - Okulumda farklı başarı seviyelerindeki sınıflar öğretmenlere adil dağıtılır.	,686	,422
	M28 - Okulumda öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları (sınıf mevcudu, atölye, vb.) öğrenci sayısı eşittir.	,693	,425
Branş	M12 - Okulumdaki yönetim, bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyar.	,595	,415
	M14 - Okulumda yönetim bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranır.	,620	,569
	M19 - Çalıştığım okulda bazı branşlara daha fazla imkân sağlanır.	,725	,654

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin geçerlilik ve güvenirlik analizi için bileşik güvenirlik değerleri ile ortalama çıkarılmış varyans değerleri karşılaştırılmıştır. Özdeğer yükseldikçe faktörün açıkladığı varyans da yükselir (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 13 ÖEAÖ'ne İlişkin Ortalama Çıkarılmış Varyans , Bileşik güvenirlik ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı Değerleri

Değişkenler	**AVE**	**CR**	**α**
1. Kültür	0,382223	0,754609	0,749
2. Değerlendirme	0,394252	0,763507	0,765
3. İşbölümü	0,313564	0,711142	0,706
4. Branş	0,272114	0,71216	0,711

Tablo 13'te görülen değerlere göre ÖEAÖ'nin dört alt boyutunda da bileşik güvenirlik (Composite Reliability - CR) değerlerinin, ortalama çıkarılmış varyanstan (Average Variance Extracted - AVE) yüksektir. Buna rağmen AVE değerleri ,50'nin altında kalmıştır. Ölçeğin benzeşim geçerliliği için ortalama çıkarılmış varyansın ,70'den yüksek olması beklenmekte ancak ,50 değeri kabul edilebilir görülmektedir. Bileşik güvenirlik oranının da kabul edilebilir düzeyi ,70 ve üzeridir. Bunun yanı sıra bileşik güvenirlik değerinin, ortalama çıkarılmış varyanstan yüksek olması da aranan özelliklerden biridir (Alarcon ve Sanchez, 2015). Ortalama çıkarılmış varyans değerlerinin her dört boyut için ,50'nin altında kaldığı gözlenmektedir. Bununla birlikte bu değerlerin her boyut için bileşik güvenirlik değerlerinden düşük oldukları ve bileşik güvenirlik değerlerinin her dört boyutta ,70'in üzerinde olduğu da gözlenmektedir.

ÖEAÖ'nin geçerliliğini ölçmek için elde edilen 17 maddelik form on beş gün aralıklar ile otuz öğretmene verilmiştir. Field'a (2005) göre parametrik testlerin uygulanabilmesi için örneklem sayısının en az otuz olması gerektiği için test tekrar test uygulaması için 30 kişiye ulaşılması amaçlanmıştır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler test tekrar test uygulamasında kullanılmıştır. Şişli Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden rastgele olacak şekilde otuz öğretmene analizler sonucunda elde edilen on yedi maddelik ölçek verilmiş, on beş gün sonra aynı öğretmenlere ölçek tekrar uygulanmıştır. Test tekrar test yönteminde araştırmaya katılanların %25 ya da %50'sinin tekrar teste alınması yeterli olmakla birlikte Şencan'a (2005) göre sayı duruma göre değişebilmektedir. Çalışma grubu içinden özellikli bir grubun alınması güvenirliği düşüreceği için test tekrar test yapılacak grup rasgele seçim yöntemi ile oluşturulmalıdır. Tutum ölçen durumlarda da testin yeniden verilmesi için kısa zaman aralığı seçilmelidir. Ölçeğin tamamı üzerinden, test tekrar test yöntemi ile kararlılık açısından güvenirlik için elde edilen Pearson

momentler çarpımı korelasyon (r) katsayısı ,91 olarak tespit edilmiştir. birinci alt boyut için ,94; ikinci alt boyut için ,94; üçüncü alt boyut için ,95 ve dördüncü alt boyut için ,97 olmuştur. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Bunun için ilkin Cronbach Alfa yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alfa Katsayısı ,87 olarak hesaplanmıştır. Aynı maddeler ile yapılan bir diğer hesaplamada Guttman iki yarı katsayısı ise ,81 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları için yapılan hesaplamada alt boyutların iç tutarlılık değerleri sırasıyla birinci alt boyut için ,75; ikinci alt boyut için ,77; üçüncü alt boyut için ,71; dördüncü alt boyut için ,71 olarak gözlenmiştir. Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısı ,40'ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir olmadığı, ,40 ile ,60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenirlikte olduğu, ,60 ile ,80 arasında olması halinde ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, ,80 ile 1,00 arasında olması halinde ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999, 522). Buna göre ÖEAÖ yüksek güvenirlikte bir ölçektir. Alt boyutlarda elde edilen sonuçlar da bu boyutların oldukça güvenilir olduklarını göstermektedir.

3.3.2. Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği, ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin ve algıladıkları yabancılaşmanın hangi alt boyutlarda olduğunun anlaşılması için Seeman'ın (1959) yabancılaşma alt boyutlarını dikkate alarak geliştirilmiş bir ölçektir. ÖYÖ üç aşamada geliştirilmiştir. İlk aşamada alanyazın incelenerek 45 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamada oluşturulan maddelere ilişkin İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Eğitim Bilimleri Anabilim dalından 5 uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra soru havuzundaki madde sayısı 35'e düşürülerek bir taslak form hazırlanmıştır. Taslak form Ek 4'te sunulmuştur. Bu form beşli Likert derecelendirmesine uygun olacak şekilde "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" seçenekleri ile oluşturulmuştur. Taslak formdan alınabilecek en yüksek puan 175 ve en düşük puan 35 puandır. Ölçekten alınacak yüksek puanlar yabancılaşma algısının da yüksek olduğunu, düşük puanlar ise yabancılaşma düzeyinin düşük olduğunu

göstermektedir. Taslak form üzerinde madde 5, madde 9, madde 32 ve madde 34 ters kodlanmıştır. Puanlama "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine 5, "katılıyorum" seçeneğine 4, "kararsızım" seçeneğine 3, "katılmıyorum" seçeneğine 2 ve "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğine 1 puan verilerek yapılmaktadır. İkinci aşamada taslak form çalışma grubu üzerinde uygulanmış ve veri analizi yapılmıştır. Üçüncü aşamada veri analizinden sonra ortaya çıkan 20 maddelik ölçeğin son halinin güvenirliğinin test edilmesi için 30 öğretmenden oluşan ikinci bir çalışma gurubu ile test-tekrar test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ)'nin geliştirilmesi sürecinde 368 resmi ortaöğretim kurumu öğretmeni ile çalışma yapılmıştır. Çalışma grubuna dahil edilecek öğretmenlerin belirlenmesi için ölçek madde sayısının on katından fazlasına denk gelecek sayıda öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşılması için İstanbul İlinde 14 ilçe rastgele seçim yöntemi ile belirlenmiş ve bu ilçelerde 23 resmi ortaöğretim okulunda öğretmenlere ölçek formu verilmiştir. Tablo 14'te çalışma grubuna ilişkin betimleyici istatistikler sunulmuştur.

Tablo 14 ÖYÖ Çalışma grubuna İlişkin İstatistik Veriler

İlçe	**Okul adı**	**Katılımcı Sayısı**	**%**
BAĞCILAR	ALAATTİN NİLÜFER KADAYIFÇIOĞLU MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	27	15,7
BAĞCILAR	NACİ EKŞİ ANADOLU LİSESİ	31	
BAHÇELİEVLER	KEMAL HASOĞLU ANADOLU LİSESİ	21	5,7
BAKIRKÖY	70. YIL MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	8	2,2
BAYRAMPAŞA	ŞEHİT HALİL İBRAHİM YILDIRIM FEN SOSYAL BİLİMLER ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	20	13,2
BAYRAMPAŞA	BAYRAMPAŞA TUNA MESLEKİ VE TEKNİK LİSE	15	
BAYRAMPAŞA	ŞEHİT ÜMİT YOLCU ANADOLU İMAMHATİP LİSESİ	14	
BEYLİKDÜZÜ	HÜSEYİN YILDIZ ANADOLU LİSESİ	8	7
BEYLİKDÜZÜ	75. YIL MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	18	
BEYOĞLU	KABATAŞ TİCARET MESLEK LİSESİ	12	3,2
BÜYÜKÇEKMECE	BURHAN BAHRİYELİ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	16	10,8
BÜYÜKÇEKMECE	AYŞE ERKAN ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	24	
FATİH	SULTAN AHMET MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	17	11,3
FATİH	DAVUT PAŞA ANADOLU LİSESİ	11	
FATİH	AHMET RASİM ANADOLU LİSESİ	11	
GÜNGÖREN	İSTANBUL TİCARET ODASI KIZ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	13	3,5
KADIKÖY	KADIKÖY ANADOLU LİSESİ	10	2,7
KAĞITHANE	GÜLTEPE MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	13	

SARIYER	CEVAT KOÇAK MESLEK LİSESİ	18	4,9
SİLİVRİ	SELİMPAŞA ATATÜRK ANADOLU LİSESİ	15	
SİLİVRİ	TOKİ CUMHURİYET ANADOLU LİSESİ	12	11,9
SİLİVRİ	SİLİVRİ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ	17	
ZEYTİNBURNU	ZEYTİNBURNU ÇOK PROGRAMLI LİSE	17	4,9

Araştırmanın ikinci çalışma grubu ise İstanbul İli Şişli İlçesi Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapmakta olan otuz öğretmenden oluşturulmuştur. Bu öğretmenler ile test-tekrar test çalışması yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS ve Amos sosyal bilimler için istatistik paket programları kullanılmıştır. Analizlerde doğrulayıcı faktör analizi (DFA), paralel analiz özdeğerlik karşılaştırması, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı, Bileşik güvenirlik değerleri, ortalama çıkarılmış varyans, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve %27'lik alt-üst grup madde ortalama farkına dayalı madde analizi kullanılmıştır. DFA'da model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-Kare (X^2) İyilik Uyumu, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Normlaştırılmış Uyum Indeksi (NFI), Karşılaştırmalı Uyum Indeksi (CFI) ve İyilik Uyum İndeksi (GFI) değerlerinden yararlanılmıştır (Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004).

ÖYÖ'nün geliştirilmesi için hazırlanan 35 maddelik taslak formun uygulanması 368 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmıştır. Varimax dik döndürme tekniğinin çok faktörlü yapının söz konusu olduğu durumlarda daha uygun bir seçim olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2002). Bu araştırmada da öngörülen alt boyut sayısının dört ya da daha yüksek olmasından kaynaklı olarak Varimax dik döndürme tekniğinden faydalanılmıştır. Analizlerde özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler dikkate alınmıştır. Özdeğer, her bir faktörün yüklerinin kareleri toplamı, her bir faktör tarafından açıklanan varyansın oranının hesaplanmasında ve önemli faktör sayısına karar vermede kullanılan bir katsayıdır. Özdeğer yükseldikçe faktörün açıkladığı varyans da yükselir (Büyüköztürk, 2002). ÖYÖ'nin soru havuzunun hazırlanması sürecinde ölçeğin beş faktörlü olması öngörülmüştür. Bu öngörünün gerçekleşip gerçekleşmediğinin anlaşılması için

özdeğer sayısı ve paralel analiz teknikleri kullanılmıştır. Boyut sayısı sınırlandırılmadan yapılan temel bileşenler analizi sonucunda gerçek değerlerden elde edilen özdeğerler ile paralel analiz sonucunda elde edilen rastgele atanmış özdeğerlerin karşılaştırıldığı tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15 ÖYÖ'nin Açımlayıcı Faktör Analizi – Paralel Analiz Özdeğerlik Karşılaştırması

Alt Boyutlar	AFA Özdeğerlik Sonuçları	Paralel Analiz Özdeğerlik Sonuçları	Karar
1. Alt boyut	8,723949	1,685671	Kabul
2. Alt boyut	2,653541	1,592566	Kabul
3. Alt boyut	1,616297	1,525627	Kabul
4. Alt boyut	1,472503	1,471676	Kabul
5. Alt boyut	1,423980	1,424222	Ret
6. Alt boyut	1,173296	1,379829	Ret
7. Alt boyut	1,081460	1,337489	Ret

Tablo 15'ten de anlaşılacağı üzere ÖYÖ dört faktörlü olarak gözlenmektedir. ÖYÖ'de öngörülen alt boyutlardan "Kendine Yabancılaşma" alt boyutuna ilişkin olarak hazırlanan maddelerin diğer faktörler ile korelasyon değerlerinin örtüştüğü gözlenmiştir. Bu nedenle bu alt boyutta bulunması öngörülen madde 5, madde 10, madde 15, madde 20, madde 25 ve madde 34 ölçekten çıkartılmıştır. Bu alt boyuttaki toplam 7 maddenin taslak formdan çıkarılmasından sonra taslak formdaki toplam madde sayısı 28'e düşmüştür. Faktör analizine geçilmeden önce Kaiser-Meier-Olkin (KMO) örneklem yeterlik değeri ölçülerek kesme noktası olarak gösterilen (Tabachnick, ve Fidell, 2007) ,60'tan yüksek olacak şekilde ,90 olarak tespit edilmiştir. Bartlett küresellik testi de istatistiksel olarak anlamlı (X^2_{368}=3070,210, p = ,000) bulunmuştur. KMO ve Bartlett testlerinden elde edilen sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi yapılırken bir maddenin düzeltilmiş madde korelasyon değerinin ,30'un üzerinde olması gereği dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2002). Düzeltilmiş madde korelasyon değerlerinden sonra maddelerin birden fazla faktörde bulunup bulunmadıklarına bakılmıştır. Bir maddenin birden fazla faktörde bulunması halinde faktörler arasındaki madde faktör yükünün en az ,10 değerinde farka sahip olması gerekliliği (Büyüköztürk, 2002) dikkate alınarak madde 4, madde 9, madde 13, madde 18, madde 21, madde 26, madde 31 ve madde 32 ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkartılması ile açımlayıcı faktör analizinden sonra 20 maddeden oluşan bir ölçek belirmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek varyansın %52,46'sını açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen veriler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16 ÖYÖ Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen			
	1	2	3	4
S1	,742			
S35	,727			
S2	,719			
S17	,630			
S22	,629		,404	
S12	,619			
S27	,567			
S6		,673		
S7		,669		
S16		,655		
S8		,639		
S11		,615		
S19			,740	
S24			,656	
S14		,408	,544	
S29			,532	
S33				,718
S23				,654
S28	,461			,596
S3				,416
Özdeğer	6,093	1,855	1,415	1,128
Açıklanan Varyans	%30	%9	%7	%6
Toplam (%52,46)				

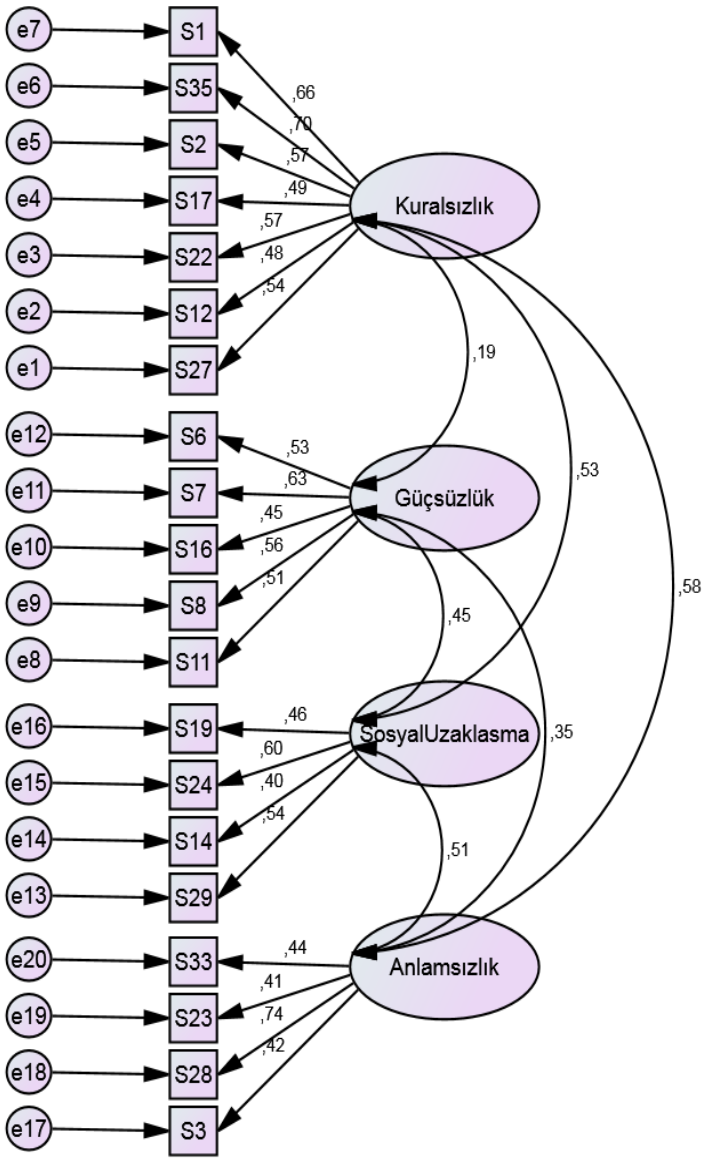
Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen ölçek maddeleri ile doğrulayıcı faktör analizi yapılması için 368 kişilik veri setinden 290 tanesi rasgele seçilmiş ve DFA çalışmaları bu veri seti ile gerçekleştirilmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17 ÖYÖ DFA Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları

	Bileşen			
	1	2	3	4
S1	,658			
S35	,697			
S2	,566			
S17	,488			
S22	,569			
S12	,476			
S27	,537			
S6		,533		
S7		,635		
S16		,453		
S8		,556		
S11		,513		
S19			,464	
S24			,597	
S14			,405	
S29			,540	
S33				,436
S23				,412
S28				,738
S3				,416

Tablo 17'de görüldüğü üzere DFA'dan elde edilen veriler ile AFA'dan elde edilen verilerin örtüştüğü ve madde toplam korelasyon katsayıları ile standartlaştırılmış regresyon ağrılıklarının geçerli oldukları tespit edilmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları birinci alt boyut için ,53 ile ,66, ikinci alt boyut için ,45 ile ,63, üçüncü alt boyut için ,40 ile ,60 ve dördüncü alt boyut için ,41 ile ,74 arasında değişecek şekilde dağılmıştır. Modelin genel uyum katsayıları X^2_{368}= 318,963, Normed X^2_{368}=1,945; p=.000, CFI = ,848, IFI = ,851, NFI=,736 ve RMSEA = ,057 biçiminde gözlenmiştir. Modelin GFI değeri ,899 olarak tespit edilmiştir. GFI istatistiği 0 ile 1 arasında değer alır ve 1'e yakın değerler iyi uyumu gösterir. İyi değerler başlangıç olarak ,90 ve üzeri olarak düşünülürken, Monte Carlo çalışmaları ,95 değerinin modelin veriye uyum göstermesinde daha iyi bir kriter olduğunu göstermektedir (Erkorkmaz ve diğerleri, 2013). Modelin Ki-kare ve GFI değerleri, uyumun iyi olduğunu göstermektedir. RMSEA değerinin de ,050'ye yakın olması

makul düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermektedir. DFA'nden elde edilen veriler Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2 ÖYÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı

Ölçekte yer alması düşünülen 20 maddenin ölçtüğü özellik bakımından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek amacıyla alt-üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18 ÖYÖ'nde Yer Alacak Maddelerin Alt-Üst Grup Madde Analizi t-testi Sonuçları

Madde No	Grup	N	x̄	SS	df	t	p
Madde1	Üst Grup	99	4,42	,497	196	48,151	,000
	Alt Grup	99	1,24	,431			
Madde2	Üst Grup	99	4,30	,462	196	39,783	,000
	Alt Grup	99	1,72	,453			
Madde3	Üst Grup	99	4,10	,416	196	46,492	,000
	Alt Grup	99	1,26	,442			
Madde6	Üst Grup	99	3,66	,673	196	39,304	,000
	Alt Grup	99	1,00	,000			
Madde7	Üst Grup	99	3,58	,792	196	32,469	,000
	Alt Grup	99	1,00	,000			
Madde8	Üst Grup	99	3,44	,796	196	30,444	,000
	Alt Grup	99	1,00	,000			
Madde11	Üst Grup	99	3,08	,976	196	21,213	,000
	Alt Grup	99	1,00	,000			
Madde12	Üst Grup	99	4,46	,501	196	40,905	,000
	Alt Grup	99	1,56	,499			
Madde14	Üst Grup	99	3,12	,895	196	23,575	,000
	Alt Grup	99	1,00	,000			
Madde16	Üst Grup	99	5,57	,641	196	38,558,	,000
	Alt Grup	99	1,02	,141			
Madde17	Üst Grup	99	4,35	,480	196	39,662	,000
	Alt Grup	99	1,64	,483			
Madde19	Üst Grup	99	4,30	,462	196	40,649	,000
	Alt Grup	99	1,52	,502			
Madde22	Üst Grup	99	3,95	,720	196	35,242	,000
	Alt Grup	99	1,13	,339			
Madde23	Üst Grup	99	3,96	,605	196	36,414	,000
	Alt Grup	99	1,24	,431			
Madde24	Üst Grup	99	3,46	,713	196	33,354	,000
	Alt Grup	99	1,02	,141			
Madde27	Üst Grup	99	3,64	,480	196	32,013	,000
	Alt Grup	99	1,14	,483			
Madde28	Üst Grup	99	4,07	,539	196	36,729	,000
	Alt Grup	99	1,38	,489			
Madde29	Üst	99	3,66	,702	196	27,861	,000

	Grup						
	Alt Grup	99	1,30	,462			
Madde33	Üst Grup	99	4,22	,418	196	40,287	,000
	Alt Grup	99	1,63	,486			
Madde35	Üst Grup	99	4,08	,634	196	36,567	,000
	Alt Grup	99	1,25	,437			

Tablo 18'de de görüldüğü üzere ölçekte yer alması düşünülen 20 maddenin alt ve üst gruplarının ortalama farkları arasında anlamlı ilişki gözlenmektedir ($p <$,001). Bir madde aşırı uçtaki iki grubu birbirinden açıkça ayırt edebiliyorsa, bu madde nihai ölçekte bulunması gereken bir maddedir (Tezbaşaran, 2008, s.32). Buna göre ÖEAÖ'nde yer alması düşünülen her bir maddenin ölçtüğü özellik bakımından kişileri ayırt etmede yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancılaşma konusunda alan yazında daha önce yapılmış olan çalışmalar incelenerek ölçekte gözlenen faktörler "Kuralsızlık", "Güçsüzlük", "Sosyal uzaklaşma" ve "Anlamsızlık" alt boyutları olarak adlandırılmışlardır. Tablo 20'de ÖYÖ maddelerinin alt boyutları, AFA korelasyon katsayıları (MTK) ve DFA standartlaştırılmış regresyon katsayıları (SRK) verilmiştir.

Tablo 19 ÖYÖ Maddelerinin Alt Boyutlara Göre AFA Madde Toplam Korelasyon Katsayıları ve DFA Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları

Alt boyut	Madde no - Madde	AFA MTK	DFA SRK
KURALSIZLIK	S1 - Okulumda başarılı olmaktan çok yöneticiler ile yakın ilişkiler kurmak daha etkilidir.	,74	,66
	S35 - Görevlerimi eksiksiz yapıyor olmam okul yönetimi tarafından takdir edilmez.	,73	,70
	S2 - Okulumda öğretmenlerin aldıkları kararlar bir şeyleri değiştirmeye yetmez.	,72	,57
	S17 - Okulumda bazı ayrıcalıklara sahip olmak için sadece başarılı olmak yetmez.	,63	,49
	S22 - Başarılı bir öğretmen olsam da ders programım istediğim gibi yapılmaz.	,63	,57
	S12 - Okulumda başarılı olsam da ödüllendirilmeyeceğimi biliyorum.	,62	,48
	S27 - Ne kadar çalışkan bir öğretmen olsam da başarılı sınıflar bana verilmez.	,57	,54
GÜÇSÜZLÜK	S6 - Okulumda sorunlarla karşılaştığım zaman “Böyle gelmiş, böyle gider.” derim.	,67	,53
	S7 - Okulda uymam gereken kuralları belirleyen yönetmelikleri okumaya bile gerek görmüyorum.	,67	,63
	S16 - Öğrencilerimin düşüncelerini değiştirmek için gereken gücü kendimde bulamıyorum.	,66	,45
	S8 - Bugün verdiğim eğitimin gelecekte öğrencilere ne katacağı konusunda bir fikrim yok.	,64	,56
	S11 - Sınıfta yaptıklarımın öğrencilerin gelecekteki başarılarına bir etkisi yoktur.	,62	,51
SOSYAL UZAKLAŞMA	S19 - Okulumdaki öğretmenlerin okul ortamındaki sohbetlerinin konularını sığ buluyorum.	,74	,46
	S24 - Okulumdaki öğretmenlerin sosyalleşmek için yaptıkları etkinlikler bana anlamsız geliyor.	,66	,60
	S14 - Okulumdaki diğer öğretmenlerin serbest zamanlarında (ders araları, öğle araları, hafta sonları, vb.) yaptıkları etkinlikleri yadırgıyorum.	,54	,40
	S29 - Okulumdaki çoğu öğretmenin derslerindeki uygulamaları mantıksızdır.	,53	,54
ANLAMSIZLIK	S33 - Okulda farkında olmadan aynı şeyleri tekrar etmeye başladım.	,72	,44
	S23 - Anlamsız bulduğum bazı konuları sadece diğer öğretmenlerden geri kalmamak için işliyorum.	,65	,41
	S28 - Okulumda görev yapmakla yükümlü bir makineye dönüştüğümü hissediyorum.	,60	,74
	S3 - Okulumda pek çok şeyi sadece yapmam gerektiği için yaparım.	,42	,42

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizi için bileşik güvenirlik değerleri ile ortalama çıkarılmış varyans değerleri karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20 ÖYÖ'ne İlişkin Ortalama Çıkarılmış Varyans (AVE), Bileşik Güvenirlik (CR) ve Cronbach Alpha (α) İç Tutarlılık Katsayısı Değerleri

Değişkenler	AVE	CR	α
1. Kuralsızlık	0,319481	0,894463	0,837
2. Güçsüzlük	0,265977	0,863554	0,733
3. Sosyal Uzaklaşma	0,254669	0,779594	0,669
4. Anlamsızlık	0,259644	0,769551	0,666

Tablo 20'de görülen değerlere göre ÖYÖ'nin dört alt boyutunda da bileşik güvenirlik (CR) değerlerinin ortalama çıkarılmış varyans (AVE) değerlerinden yüksektir. Buna rağmen AVE değerleri ,50'nin altında kalmıştır. Ölçeğin benzeşim geçerliliği için ortalama çıkarılmış varyansın ,70'den yüksek olması beklenmekte ancak ,50 değeri kabul edilebilir görülmektedir. Bileşik güvenirlik oranının da kabul edilebilir düzeyi ,70 ve üzeridir. Bunun yanı sıra bileşik güvenirlik değerinin, ortalama çıkarılmış varyanstan yüksek olması da aranan özelliklerden biridir (Alarcon ve Sanchez, 2015). Ortalama çıkarılmış varyans değerlerinin her dört boyut için ,50'nin altında kaldığı gözlenmektedir. Bununla birlikte bu değerlerin her boyut için bileşik güvenirlik değerlerinden düşük oldukları ve bileşik güvenirlik değerlerinin her dört boyutta ,70'in üzerinde olduğu da gözlenmektedir.

ÖYÖ'nün geçerliğini ölçmek için AFA ve DFA çalışmalarından sonra elde edilen 20 maddeden oluşan ölçek formu 15 gün aralıklarla 30 öğretmene verilmiştir. test tekrar test yöntemi uygulamasından sonra ölçeğin tamamı için elde edilen Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ,77 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları için de aynı çalışma yapılmıştır. Buna göre "Kuralsızlık" alt boyutuna ilk test ile ikinci testin korelasyonu ,866; "Güçsüzlük" alt boyutunda korelasyon ,548; "Sosyal Uzaklaşma" alt boyutunda korelasyon ,696 ve Anlamsızlık alt boyutunda korelasyon ,793 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. İç tutarlılık katsayısının elde edilmesi için Cronbach Alpha ve Guttman iki yarı katsayıları değerlendirilmiştir. 20 maddelik ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı ,877 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Kuralsızlık alt

boyutunda ,837; güçsüzlük alt boyutunda ,733; sosyal uzaklaşma alt boyutunda ,699 ve anlamsızlık alt boyutunda ,666 olarak hesaplanmıştır. 20 maddelik ölçeğin tamamı için Guttman iki yarı katsayısı ise ,810 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarda aynı katsayı kuralsızlık alt boyutunda ,783; güçsüzlük alt boyutunda ,608; sosyal uzaklaşma alt boyutunda ,698 ve anlamsızlık alt boyutunda ,680 olarak hesaplanmıştır. Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısı ,40'ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir olmadığı, ,40 ile ,60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenirlikte olduğu, ,60 ile ,80 arasında olması halinde ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, ,80 ile 1,00 arasında olması halinde ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999, 522). Buna göre ÖYÖ yüksek güvenirlikte bir ölçektir. Alt boyutlarda elde edilen sonuçlar da ölçeğin oldukça güvenilir ve yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır.

Eşitlik algılarının ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi sırasında cinsiyet, medeni durum ve sendika üyelikleri değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için testi; branş, eğitim durumu, mezun olunan lise türü, mezun olunan yükseköğretim türü ve meslekteki çalışma süresi değişkenlerine dayalı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının anlaşılması için de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2002) göre varyans analizinin sonucunda anlamlı bir farklılık gözlenmesi halinde farkın kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı testlerin uygulanmasına geçilmeden önce varyans homojenliği testi yapılır. Varyansların eşit olması halinde Scheffe ve Tukey testleri, varyansların ve örnek boyutlarının eşit olmadığı durumlarda ise Games-Howell testi kullanılmıştır. ÖEAÖ ile ÖYÖ elde edilen veriler arasında anlamlı bir ilişkinin varlığına yönelik çalışmalar ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce ölçek bulguları üzerinde kayıp veri analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ÖEAÖ'nde kayıp verilerin 0,05 anlamlılık düzeyinde tamamen rassal dağıldığı gözlenmiştir ($p > 0,01$). Tavşancıl ve

Akbaş'a (2015) göre kayıp verilerin seçkisiz dağılmadığı hallerde kayıp verilerin bulunduğu satırlar veri setinden çıkarılır. ÖYÖ'nde kayıp veri analizine göre kayıp verilerin seçkisiz olmayan bir dağılım gösterdikleri gözlenmiştir ($p < 0,01$), bu nedenle kayıp verilerin bulunduğu satırlar veri setinden çıkartılmıştır. Bu işlemden sonra ÖYÖ'nden elde edilen verilerin çözümlenmesinde 241 veriden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde veri toplamak amacıyla örnekleme uygulanan anketlerdeki kişisel bilgiler, ÖEAÖ ve ÖYÖ bölümlerinden elde edilen veriler üzerine yürütülen analiz çalışmalarının bulgularına yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI İLE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu bölümde İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur.

ÖEAÖ ve ÖYÖ ortalama puanları arasıda anlamlı bir ilişki olup olmadığı için uygulanacak tekniğe karar vermeden önce her iki ölçeğin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulgular tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21 ÖEAÖ ve ÖYÖ Puanları Normallik Testi Değerleri

Değerler		ÖEAÖ	ÖYÖ
N		241	241
Normal	$\bar{x}$	3,36	2,32
Parametreler	*ss*	,045	,038
Kolmogorov-Smirnov	Z	,084	,080
Kolmogorov-Smirnov	p	,000	,001
Shapiro-Wilk	Z	,991	,980
Shapiro-Wilk	p	,136	,002
Skewness		-,121	-,265
Kurtosis		-,476	-,111

Tablo 21'de de görüldüğü üzere ÖEAÖ ölçeğinden elde edilen ortalama puanlar Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda normal dağılımdan anlamlı farklılık gösterse de ($z=,080$; $p < ,05$) Shapiro-Wilk testinde dağılımın normal dağılımdan anlamlı farklılığı bulunmamıştır ($z= ,991$; $p > ,05$). Bununla birlikte çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,5 ve 1,5 arasıdadır. Buna göre dağılımın normal dağılımdan anlamlı bir fark göstermediğini ifade etmek mümkündür. ÖYÖ puanları da Kolomogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde normal dağılımdan anlamlı bir fark göstermiş olsa da çarpıklık ve basıklık katsayıları -0,5 ve 0,5 arasında

gözlenmiştir. Buna göre dağılımın normal dağılımdan anlamlı bir fark göstermediği, Merkezi Limit Teoremine göre, kabul edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015)'in belirttiğine göre merkezi limit teoremi, evren dağılımı ne olursa olsun örneklem sayısı yeterince büyük olduğunda, değişkene ait ortalama için örneklem dağılımının normale yaklaştığını kabul eder.

ÖEAÖ ve ÖYÖ ortalama puanlarına göre İstanbul ili Şişli İlçesinde görev yapan öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Ölçeklerin ortalama puanlarına göre elde edilen korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22 ÖEAÖ ve ÖYÖ ortalama puanlarına göre Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişken	***N***	***r***	***p***
ÖEAÖ			
	241	-,739	0,00
ÖYÖ			

Tablo 22'den de anlaşılacağı üzere, ÖEAÖ alınan puanlarla ÖYÖ puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel açıdan $p < ,01$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -,739$; $p < ,01$). Diğer bir deyişle yabacılaşma artarken, eşitlik algısında yüksek düzeyde azalma eğilimi gözlenmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012).

ÖEAÖ ve ÖYÖ alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan analizlerde de alt ölçeklerde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23 ÖEAÖ ve ÖYÖ alt boyutları Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

		ÖYÖ Kuralsızlık Alt boyutu	ÖYÖ Güçsüzlük Alt boyutu	ÖYÖ Sosyal Uzaklaşma Alt boyutu	ÖYÖ Anlamsızlık Alt boyutu
ÖEAÖ Değerlendirme alt boyutu	N	241	241	241	241
	r	-,595	-,243	-,387	-,446
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
ÖEAÖ Kültür Alt boyutu	N	241	241	241	241
	r	-,726	-,299	-,333	-,539
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
ÖEAÖ İşbölümü alt boyutu	N	N: 241	N: 241	N: 241	N: 241
	r	-,607	-,284	-,386	-,425
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
ÖEAÖ Branş Alt boyutu	N	241	241	241	241
	r	-,641	-,215	-,347	-,431
	p	0,00	0,00	0,00	0,00

Tablo 23'te de görüldüğü gibi ÖEAÖ ve ÖYÖ alt boyutları arasındaki ilişkiyi gözlemlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar arasında istatistik açıdan $p < ,01$ anlamlılık düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki söz konusudur. İlişkinin en yüksek olduğu alt boyutlar ÖEAÖ kültür alt boyutu ile ÖYÖ kuralsızlık alt boyutudur ($r = -,726$; $p < ,01$). İlişkinin en düşük olarak gözlendiği boyutlar ise ÖEAÖ branş alt boyutu ile ÖYÖ güçsüzlük alt boyutu olmuştur ($r = -,215$; $p < ,01$).

4.2. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

ÖEAÖ sonuçlarına göre İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik algılarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24 ÖEAÖ Betimleyici istatistikler

	N	$\bar{x}$	SS
Eşitlik Algısı Düzeyi	241	57,10	11,90

Tablo 24'te de görüldüğü gibi İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik algılarına ilişkin düzey "Orta" olarak gözlenmiştir ($\bar{x}$ = 57,10).

İstanbul İli Şişli ilçesi resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik ölçeğine verdikleri yanıtlara göre eşitlik algıları düzey dağılımları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25 ÖEAÖ Eşitlik Algısı Düzey Dağılımları

Gruplar	*f*	%	% Yığmalı
Çok Düşük	2	,8	,8
Düşük	38	15,8	16,6
Orta	85	35,3	51,9
Yüksek	96	39,8	91,7
Çok Yüksek	20	8,3	100
Toplam	241	100,0	

Tablo 25'te de gözlendiği üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %48,1'inin eşitlik algısı yüksek ve çok yüksek olarak gözlenirken %35,3'ünün eşitlik algısı orta, düşük ve çok düşük olarak gözlenmiştir. Öğretmenlerin %16,6'sının eşitlik algısı ise düşük ve çok düşük olarak ortaya çıkmıştır.

ÖEAÖ maddelerine göre öğretmenlerin eşitlik algılarının düzeyleri de araştırma kapsamında incelenmiştir. Tablo 26'da maddelere göre betimleyici istatistikler sunulmuştur.

Tablo 26 ÖEAÖ Maddelerinin Betimleyici İstatistikleri

	N	x̄	SS
Okulumda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir.	241	2,66	0,0835
Okulumdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır.	241	2,78	0,0782
Okulumda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar.	241	2,88	0,0833
Okulumdaki öğretmenlere ders dışı görevler eşit şekilde dağıtılır.	241	3,021	0,0726
Okulumda öğretmenlerin karar alma sürecine katılma şansları eşittir.	241	3,063	0,076
Okulumda öğretmenlere ödüller verilirken hakkaniyetli davranılır.	241	3,075	0,0767
Çalıştığım okulda bazı branşlara daha fazla imkân sağlanır.	241	3,239	0,0734
Okulumda öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları (sınıf mevcudu, atölye, vb.) öğrenci sayısı eşittir.	241	3,309	0,0724
Okulumdaki yönetim, bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyar.	241	3,394	0,0715
Okulumda yönetim bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranır.	241	3,407	0,0681
Okulumda farklı başarı seviyelerindeki sınıflar öğretmenlere adil dağıtılır.	241	3,5	0,0644
Okulumdaki yönetim, öğretmenlere karşı sendika üyeliklerine göre farklı davranır.	241	3,646	0,0714
Okulumda nöbet görevleri adaletli şekilde dağıtılır.	241	3,659	0,0659
Okulumda haftalık ders programları adaletli şekilde yapılır.	241	3,664	0,0672
Okulumda bir grubun eğitim anlayışı diğerlerine dayatılır.	241	3,813	0,0568
Okulumda yöneticiler öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranırlar.	241	3,909	0,0649
Okulumda öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir.	241	4,083	0,0594

Tablo 26'dan da anlaşılacağı üzere eşitlik algılarının en düşük olduğu üç madde sırasıyla "Okulumda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir." ($\bar{x}$ = 2,66); "Okulumdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır." ($\bar{x}$ = 2,78); "Okulumda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar." ($\bar{x}$ = 2,88) şeklinde olmuştur. Her üç maddenin de ortalama puana göre düzeyi "orta" olarak tespit edilmiştir. Öğretmen yükselmelerinde sendika üyeliklerinin rol oynadığına ilişkin madde ters kodlanmış olup, veri analizi sürecinde ters kodlama işlemine göre veriler işlenmiştir (5 puan 1'e; 4 puan 2'ye; 1 puan 5'e; 2 puan da 4'e dönüştürülmüştür). Bu verilere göre öğretmenlerin okullarında yönetici olma şanslarının eşit olduğuna yönelik algılarının diğer maddelere göre daha düşük

olduğunu kabul etmek mümkündür. Öğretmenler okullarında sorumlulukların eşit dağıldığı konusunda da diğer maddelerden düşük bir algı düzeyi göstermişlerdir ki buna göre sorumlulukların eşit dağılmadığı algısının ortalama puan üzerinden yorumuna göre öğretmenlerin bu maddede algı düzeylerinin düşük olduğu şeklindedir. Benzer şekilde öğretmenler okullarında sendika üyeliklerinin yükselmelerinde rol oynadığına ilişkin yüksek algı göstermektedirler. "Okulumda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar" ters kodlanmış maddelerdendir. Buna göre bu maddeden alınacak yüksek bir puan eşitlik algısının düşük olduğuna, düşük bir puan ise eşitlik algısının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Ölçek maddeleri arasında en yüksek puanların elde edildiği maddeler ise "Okulumda öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir." ($\bar{x}$ = 4,08); Okulumda yöneticiler öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranırlar." ($\bar{x}$ = 3,90); "Okulumda bir grubun eğitim anlayışı diğerlerine dayatılır." ($\bar{x}$ = 3,81) şeklindedir. Her üç madde de ters kodlanmış maddelerdir. Veri analizi sırasında ters kodlanmış maddeler düzeltilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir maddesininde elde edilen yüksek bir puan eşitlik algısının da yüksek olduğuna göstergedir. Bir diğer deyişle katılımcılar öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargı geliştirmediği kanaatine sahiptirler. Benzer şekilde yöneticilerin öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranmadığını ve okullarında bir grubun eğitim anlayışının diğerlerine dayatılmadığını ifade etme eğilimindedirler.

ÖEAÖ alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27 ÖEAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	$\bar{x}$	SS
DEĞERLENDİRME	241	14,60	,30272
KÜLTÜR	241	14,25	,20936
İŞBÖLÜMÜ	241	14,13	,20483
BRANŞ	241	10,04	,18255

Tablo 27'de de görüldüğü üzere değerlendirme, branş ve kültür alt boyutlarında öğretmenlerin eşitlik algıları orta düzeyde, işbölümü alt boyutunda ise yüksek düzeydedir.

4.3. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

ÖEAÖ'den elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine göre incelenerek anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması istenmiştir. Analizlere başlanmadan önce eşitlik toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre normal dağılımdan anlamlı bir farka sahip olup olmadığı incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise çarpıklık değeri Kadın grubunda -,150 ve Erkek grubunda -,106; basıklık değeri Kadın grubunda -,482, Erkek grubunda ise -,432 olduğu, ayrıca Shapiro-Wilk testlerine göre de anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir ($Z_{Kadın}$ = 986; Z_{Erkek} = 991; p > ,05). Normallik testlerinden elde edilen bulgulardan sonra, bağımsız gruplar t-testi yapılarak cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28 ÖEAÖ Toplam Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
ÖEAÖ Toplam Puan	Kadın	136	57,53	12,04	1,0326	,591	238	,555
	Erkek	104	56,6105	11,78	1,1554			

Tablo 28'den de anlaşıldığı üzere İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmî ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur (t = ,591; p> ,05). Bağımsız gruplar t-testi alt ölçeklere de uygulanmış, alt ölçeklerde de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Aritmetik ortalamalara göre her iki grubun eşitlik algısı orta düzeyde tespit edilmiştir.

4.4. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

ÖEAÖ puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılması için ilk olarak uygulanacak test yöntemine karar

verilmesi için verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine, branş değişkenini oluşturan grupların N sayılarına ve varyansların homojen dağılıp dağılmadıklarına bakılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmış ve değerlerin 1,5 ile -1,5 arasında olduğu gözlenmiştir. Shapiro-Wilk Normallik testi sonuçlarına göre de eşitlik toplam puanlarının branş değişkenine göre üç grubun normal dağılım gösterdikleri anlaşılmışken, merkezi sınavda ağırlığı düşük olan dersler grubunun normal dağılım göstermediği gözlenmiştir. Normallik testinden elde edilen bulgular tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29 ÖEAÖ Puanlarının Branş Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan Branşlar	Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Branşlar	Merkezi Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Branşlar	Mesleki ve Teknik Branşlar
N		32	47	55	95
Normal Parametreler	$\overline{x}$	56,47	60,17	58,95	55,03
	ss	11,99	11,40	12,49	11,50
Kolmogorov-Smirnov Z		,113	,132	,079	,098
Kolmogorov – Smirnov p		,200	,038	,200	,025
Shapiro-Wilk Z		,980	,913	,981	,977
Shapiro-Wilk p		,804	,002	,530	,088
Skewness		-,031	-1,133	,119	-,037
Kurtosis		-,445	-1,252	-,221	-,862

Tablo 29'dan da anlaşılacağı üzere çarpıklık ve basıklık katsayılarından yola çıkarak değerlerin -1,5 ve +1,5 arasında gözlenmesi nedeni ile, verilerin normal dağılım gösterdiklerini kabul etmek mümkündür (Tabachnick ve Fidel, 2015).

Normallik testinden elde edilen bulgular doğrultusunda ÖEAÖ puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılması için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30 ÖEAÖ Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Grup	*N*	$\overline{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
ÖEAÖ Toplam Puan Ortalaması	Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan dersler	32	56,47	11,99	**G.Arası**	1044,096	3	348,032	2,502	,060
	Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Dersler	47	60,17	11,40	**G.İçi**	31303,213	225	139,125		
	Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Dersler	55	58,95	12,49	**Toplam**	32347,309	228			
	Mesleki ve Teknik Dersler	95	55,03	11,50						

Tablo 30'dan da anlaşılacağı üzere ÖEAÖ puanları branş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir (F=2,502; p > ,05).

ÖEAÖ alt boyutlarında da tek yönlü varyans analizi yapılarak puanların branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılmasına çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre değerlendirme, kültür ve iş bölümü alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmezken branş alt ölçeğinde anlamlı bir fark görülmüştür. Branş alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31 ÖEAÖ Branş Alt Boyutunun Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Puan	Grup	*N*	$\overline{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
ÖEAÖ Branş Alt Boyutu Puanları	Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan dersler	32	9,16	3,04	**G.Arası**	113,965	3	37,988	4,855	,003
	Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Dersler	47	11,00	2,80	**G.İçi**	1760,372	225	7,824		
	Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Dersler	55	10,67	2,82	**Toplam**	1874,336	228			
	Mesleki ve Teknik Dersler	95	9,54	2,69						

Tablo 31'den de anlaşılacağı üzere ÖEAÖ branş alt boyutu branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ((F= 4,855; p < ,05). Anlamlı farkın yönünün anlaşılması için uygulanacak tamamlayıcı teste karar vermek için öncelikle Levene testi uygulanarak grup varyanslarının homojen dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve varyansların homojen dağıldıkları gözlenmiştir (LF= ,808; p > ,05). Bu bulgudan yola çıkılarak Scheffe post hoc testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32 ÖEAÖ Branş Alt Boyutunun Branş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

(I) Branş	(J) Branş	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan Branşlar	Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Branşlar	-1,84375*	,64106	,043
	Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Branşlar	-1,51648	,62189	,117
	Mesleki ve Teknik Branşlar	-,38413	,57171	,929
Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Branşlar	Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan Branşlar	1,84375*	,64106	,043
	Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Branşlar	,32727	,55562	,951
	Mesleki ve Teknik Branşlar	1,45962*	,49882	,038
Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Branşlar	Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan Branşlar	1,51648	,62189	,117
	Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Branşlar	-,32727	,55562	,951
	Mesleki ve Teknik Branşlar	1,13235	,47393	,130
Mesleki ve Teknik Branşlar	Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan Branşlar	,38413	,57171	,929
	Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Branşlar	-1,45962*	,49882	,038
	Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Branşlar	-1,13235	,47393	,130

Tablo 32'de de görüldüğü üzere ÖEAÖ branş alt ölçeği branş değişkenine göre merkezi sınavda ağırlığı düşük olan branşlar ile merkezi sınavda soru sorulmayan branşlar ve mesleki ve teknik branşlar arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir. Buna göre branş alt boyutunda eşitlik algısı en yüksek grup merkezi sınavda ağırlığı düşük olan derslerin öğretmenleriyken, branş alt boyutunda eşitlik algısı en düşük olan grup merkezi sınavda soru sorulmayan branşların öğretmenleri olmuştur. Branş alt boyutunda eşitlik algısı ikinci en düşük olan grup ise mesleki ve teknik derslerin öğretmenleri olarak gözlenmiştir.

4.5. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ GÖREV SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görev sürelerine (kıdem yılı) göre eşitlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının anlaşılması için uygulanacak yönteme karar vermeden önce normallik testi yapılmış ve dağılımların normal dağılımdan farklılık göstermediği gözlenmiştir. Normallik testinden elde edilen bulgular Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33 ÖEAÖ Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		0 -5 yıl	6-11 yıl	12-17 yıl	18 – 22 yıl	23 – 28 yıl	29 ve üzeri yıl
N		30	53	27	51	53	26
Normal Parametreler	$\overline{x}$	57,23	57,00	56,00	56,59	57,96	57,60
	ss	11,43	12,60	8,97	13,73	11,19	12,35
Kolmogorov-Smirnov Z		,128	,098	,098	,058	,108	,159
Kolmogorov – Smirnov p		,200	,200	,200	,200	,182	,088
Shapiro-Wilk Z		,954	,983	,985	,972	,965	,913
Shapiro-Wilk p		,217	,667	,956	,262	,122	,031
Skewness		-,273	-,120	-,260	,125	-,505	-,037
Kurtosis		-,422	-,150	-,020	-,846	,075	-1,496

Görev süresi değişkenine göre gruplar normal dağılım gösterseler de 12 – 17 yıl ve 29 ve üzeri yıl görev yapmış olan öğretmen gruplarının N sayısının 30'un altında kalmasından dolayı parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H testi yapılmasına karar verilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34 ÖEAÖ Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis -H Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\overline{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
ÖEAÖ toplam puan	0-5 yıl	30	121,15	1,177	5	,947
	6 – 11 yıl	53	119,22			
	12 – 17 yıl	27	112,24			
	18 – 22 yıl	51	116,65			
	23 – 28 yıl	53	127,53			
	29 ve üzeri yıl	26	124,17			

Tablo 34'te de görüldüğü üzere görev süresi değişkenine göre ÖEAÖ puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (X^2 = 1,177; p > ,05).

ÖEAÖ alt ölçekleri de görev süresi değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Değerlendirme (X^2 = 4,420; p > ,05); Kültür (X^2 = 1,095; p > ,05) ve Branş alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmezken İşbölümü alt boyutunda anlamlı bir fark gözlenmiştir. İş bölümü alt ölçeğinin görev süresi değişkenine göre incelenmesinden elde edilen bulgular Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35 ÖEAÖ İşbölümü Alt Boyutunun Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
ÖEAÖ toplam puan	0-5 yıl	30	105,35	12,645	5	,027
	6 – 11 yıl	53	105,29			
	12 – 17 yıl	27	104,54			
	18 – 22 yıl	51	121,65			
	23 – 28 yıl	53	142,30			
	29 ve üzeri yıl	26	138,87			

ÖEAÖ işbölümü alt boyutunun görev süresi değişkenine göre göstermiş olduğu anlamlı farkın yönünün anlaşılması için Scheffe post hoc testi ile anlamlı farkın yönü tespit edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36 ÖEAÖ İşbölümü Alt Boyutunun Görev Süresi Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

(I) Görev süresi	(J) Görev süresi	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
0-5 Yıl	6 - 11 Yıl	,00551	,76245	1,000
	12 - 17 Yıl	-,17505	,85310	1,000
	18 - 22 Yıl	-,84705	,76327	,875
	23 - 28 Yıl	-1,81189	,71997	,138
	29 ve Üzeri Yıl	-1,29065	,86057	,666
6 - 11 Yıl	0-5 Yıl	-,00551	,76245	1,000
	12 - 17 Yıl	-,18056	,74736	1,000
	18 - 22 Yıl	-,85256	,64292	,770
	23 - 28 Yıl	-1,81740*	,59086	,031
	29 ve Üzeri Yıl	-1,29616	,75587	,528
12 - 17 Yıl	0-5 Yıl	,17505	,85310	1,000
	6 - 11 Yıl	,18056	,74736	1,000
	18 - 22 Yıl	-,67200	,74820	,945
	23 - 28 Yıl	-1,63684	,70398	,204
	29 ve Üzeri Yıl	-1,11559	,84723	,774

18 - 22 Yıl	0-5 Yıl	,84705	,76327	,875
	6 - 11 Yıl	,85256	,64292	,770
	12 - 17 Yıl	,67200	,74820	,945
	23 - 28 Yıl	-,96484	,59193	,581
	29 ve Üzeri Yıl	-,44359	,75670	,992
23 - 28 Yıl	0-5 Yıl	1,81189	,71997	,138
	6 - 11 Yıl	1,81740*	,59086	,031
	12 - 17 Yıl	1,63684	,70398	,204
	18 - 22 Yıl	,96484	,59193	,581
	29 ve Üzeri Yıl	,52125	,71300	,977
29 ve Üzeri Yıl	0-5 Yıl	1,29065	,86057	,666
	6 - 11 Yıl	1,29616	,75587	,528
	12 - 17 Yıl	1,11559	,84723	,774
	18 - 22 Yıl	,44359	,75670	,992
	23 - 28 Yıl	-,52125	,71300	,977

Tablo 36'da da görüldüğü üzere ÖEAÖ iş bölümü alt boyutunda görev süresi değişkenine göre 23 – 28 yıl arası görev yapan öğretmenler ile 6-11 yıl arası görev yapan öğretmenler arasında 23-28 yıl arası görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre 23 – 28 yıl arası görev yapan öğretmenlerin iş bölümü alt boyutunda eşitlik algıları 6 – 11 yıl arası görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. İşbölümü alt boyutunda eşitlik algısı ikinci en yüksek grup ise 29 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerken iş bölümü alt boyutunda eşitlik algısı en düşük ikinci grup ise 0 – 5 yıl arası görev yapan öğretmenlerdir.

4.6. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

İstanbul ili Şişli İlçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre eşitlik algılarında anlamlı bir farkın olup olmadığının incelenmesi için ilk olarak ÖEAÖ puanlarının eğitim durumu değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37 ÖEAÖ Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		Ön lisans ve Lisans	Yüksek Lisans ve Doktora
N		170	70
Normal Parametreler	$\bar{x}$	56,96	57,26
	ss	11,90	11,97
Kolmogorov-Smirnov Z		,100	,048
Kolmogorov – Smirnov p		,000	,200
Shapiro-Wilk Z		,984	,043
Shapiro-Wilk p		,985	,552
Skewness		-,024	-,335
Kurtosis		-,591	-,087

Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinden de anlaşıldığı üzere eğitim durumu değişkenine göre ÖEAÖ puanları normal dağılım göstermektedirler. Bu bulguya bağlı olarak iki grubun arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için bağımsız gruplar t-testi uygulanmasına karar verilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38 ÖEAÖ Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖEAÖ Toplam Puan	Ön lisans ve lisans	170	56,96	11,90	,91239	-,180	238	,857
	Yüksek Lisans ve Doktora	70	57,26	11,97	1,4310			

Tablo 38'den de anlaşılacağı üzere önlisans ve lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler arasında ÖEAÖ puanlarına göre eşitlik algısında anlamlı bir fark gözlenmemektedir ($t = -,180$; $p > ,05$). ÖEAÖ'nin alt boyutlarında da eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

4.7. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ MEZUN OLUNAN ORTAÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmî ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ÖEAÖ puanları arasında mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığının anlaşılması için ilk olarak

normallik testi yapılmıştır. Yapılan testte dağılımların normal dağılımlardan anlamlı bir fark göstermedikleri gözlenmiştir. Elde edilen bulgular tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39 ÖEAÖ Puanlarının Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		Sınav ya da Puan ortalaması ile öğrenci alan okullar	Sınav ya da Ortalama gerekmeden kayıt alan okullar	Endüstri meslek ve Teknik liseler
N		52	119	70
Normal Parametreler	$\bar{x}$	57,20	57,89	55,69
	ss	10,59	12,40	11,98
Kolmogorov-Smirnov Z		,106	,080	,099
Kolmogorov – Smirnov p		,200	,059	,086
Shapiro-Wilk Z		,980	,991	,974
Shapiro-Wilk p		,517	,665	,160
Skewness		-,154	-,094	-,185
Kurtosis		-,233	-,496	-,640

Tablo 39'da da görüldüğü üzere ÖEAÖ puanları mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre normal dağılım göstermektedir. Buna bağlı olarak tek yönlü varyans analizi yapılarak ÖEAÖ puanlarının mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılması uygun görülmüştür. El edilen bulgular tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40 ÖEAÖ Puanlarının Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
ÖEAÖ toplam Puanları	Sınav ya da Puan Ortalaması ile Öğrenci Alan Okullar	52	57,20	10,59	**G.Arası**	214,763	2	107,381	,757	,470
	Sınav ya da Ortalama Gerekmeden Kayıt Alan Okullar	119	57,89	12,40	**G.İçi**	33764,744	238	141,869		
	Endüstri Meslek ve Teknik Liseler	70	55,69	11,98	**Toplam**	33979,506				

Tablo 40'tan da anlaşıldığı üzere ÖEAÖ puanları arasında mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (F= ,757; p >

,05). Mezun olunan ortaöğetim kurumu değişkenine göre ÖEAÖ alt boyutlarında da anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

4.8. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ MEZUN OLUNAN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

ÖEAÖ'den alınan puanlarının mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farkının olup olmadığının belirlenmesi için yüksek öğretim kurumları eğitim ve teknik eğitim fakülteleri ve fen edebiyat fakülteleri ve diğer fakülteler olmak üzere iki gruba ayrılarak incelenmiştir. Diğer fakülteler başlığının altında güzel sanatlar (N = 3), hukuk fakültesi (N=1), İlahiyat fakültesi (N=3), İşletme ve iktisat fakültesi (N=4), mühendislik fakültesi (N=3) ve iletişim fakültesi (N=3) bulunmaktadır. Bu kurumlardan mezun olan öğretmenlerin N sayılarının çok düşük olmasından kaynaklı olarak fen edebiyat fakülteleri ile birlikte bir grup haline getirilmeleri ve bu sayede lisans eğitimi düzeyinde pedagojik formasyon eğitimi almış olan öğretmenler ile lisans düzeyinde pedagojik formasyon dersleri almamış öğretmenler olarak iki grup oluşturulmak istenmiştir. Bu iki grup arasında ÖEAÖ puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için bir test uygulamadan önce normallik testi yapılmış ve puanların normal dağıldıkları gözlenmiştir. Normallik testinden elde edilen bulgular Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41 ÖEAÖ Puanlarının Mezun Olunan Yükseköğretim Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		Eğitim Fakültesi ve Teknik eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat fakültesi ve diğer Fakülteler
N		128	107
Normal Parametreler	$\overline{X}$	55,84	58,52
	SS	11,76	11,90
Kolmogorov-Smirnov Z		,064	,095
Kolmogorov – Smirnov p		,200	,018
Shapiro-Wilk Z		,987	,989
Shapiro-Wilk p		,239	,523
Skewness		,038	-,251
Kurtosis		-,582	-,186

Tablo 41'de de görüldüğü üzere ÖEAÖ puanları mezun olunan yükseköğretim türüne göre çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Shapiro-Wilk

değerlerine göre normal dağılmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak iki grup arasında ÖEAÖ puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılması için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42 ÖEAÖ Toplam Puanlarının Mezun Olunan Yükseköğretim Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* **Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖEAÖ Toplam Puan	Eğitim fakültesi ve Teknik eğitim fakültesi	129	55,84	11,76	1,0351	-1,734	234	,084
	Fen Edebiyat fakültesi ve diğer fakülteler	107	58,52	11,90	1,1505			

Tablo 42'de de görüldüğü üzere ÖEAÖ puanları eğitim ve teknik eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülteler grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (t=-1,734; p > ,05).

Mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkenine göre ÖEAÖ alt boyutlarında anlamlı bir değişiklik olup olmadığının anlaşılması için alt boyutlarda da bağımsız gruplar t-testi uygulanmış, değerlendirme ve işbölümü alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bununla birlikte kültür ve branş alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kültür alt boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43 ÖEAÖ Kültür Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* **Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖEAÖ Kültür Alt boyutu toplam Puan	Eğitim fakültesi ve Teknik eğitim fakültesi	129	13,86	3,29	,28965	-1,977	234	,049
	Fen Edebiyat fakültesi ve diğer fakülteler	107	14,69	3,15	,30409			

Tablo 43'te de gözlendiği üzere ÖEAÖ kültür alt boyutunda fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olmuş öğretmenlerin eşitlik algıları ile Eğitim ve teknik eğitim fakültelerinden mezun olmuş öğretmenlerin eşitlik algıları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin kültür alt boyutunda eşitlik algıları eğitim ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden daha yüksektir.

ÖEAÖ branş alt boyutunda da mezun olunan yüksek öğretim türüne göre anlamlı bir fark söz konusudur. Elde edilen bulgular tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44 ÖEAÖ Branş Alt Boyutunun Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* **Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖEAÖ Branş Alt boyutu toplam Puan	Eğitim fakültesi ve Teknik eğitim fakültesi	129	9,71	2,82	,24843	-1,982	234	,049
	Fen Edebiyat fakültesi ve diğer fakülteler	107	10,43	2,76	,26769			

Tablo 44'te de görüldüğü üzere ÖEAÖ branş alt boyutunda eğitim ve teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark söz konusudur ($t=-1,982$; $p < ,05$). Bu bulguya göre İstanbul ili Şişli ilçesi resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olmuş öğretmenlerin branş alt boyutunda eşitlik algıları eğitim ve teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden yüksektir.

4.9. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ SENDİKA ÜYELİĞİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

ÖEAÖ puanlarının İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmî ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğinin anlaşılması için ilk olarak ÖEAÖ puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve puanların normal dağıldıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45 ÖEAÖ Puanlarının Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		Sendika Üyesi Olan	Sendika Üyesi Olmayan
N		146	91
Normal Parametreler	$\bar{x}$	56,50	58,04
	ss	11,75	12,04
Kolmogorov-Smirnov Z		,073	,110
Kolmogorov – Smirnov p		,056	,008
Shapiro-Wilk Z		,986	,984
Shapiro-Wilk p		,164	,328
Skewness		-,196	-,087
Kurtosis		-,500	-,434

Tablo 45'te de görüldüğü üzere ÖEAÖ puanları sendika üyesi olma değişkenine göre basıklık ve çarpıklık katsaytıları ve Shapiro-Wilk değerlerine göre normal dağılım göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin ÖEAÖ puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için bağımsız gruplar t-tesi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 46'ta verilmiştir.

Tablo 46 ÖEAÖ Puanlarının Sendika Üyeliği Değişkenine göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* **Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖEAÖ Toplam Puan	Sendika üyesi olan	146	56,50	11,75	,97237	-,967	235	,334
	Sendika üyesi olmayan	91	58,04	12,04	1,2630			

Tablo 46'ta da görüldüğü üzere ÖEAÖ puanları arasında sendika üyeliği değişkenine göre ,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t = -,967$; $p > ,05$).

ÖEAÖ alt boyutları da sendika üyesi olma değişkenine göre analiz edilmişlerdir. Kültür, işbölümü ve branş alt boyutlarında sendika üyeliğine göre

anlamlı bir fark gözlenmezken değerlendirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Elde edilen bulgular tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47 ÖEAÖ Değerlendirme Alt Boyutunun Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖEAÖ Değerlendirme alt boyutu toplam Puan	Sendika üyesi olan	146	14,08	4,68	,38729	-2,240	235	,026
	Sendika üyesi olmayan	91	15,47	4,64	,48656			

Tablo 47'de de görüldüğü üzere ÖEAÖ değerlendirme alt boyutunda sendika üyesi olma değişkenine göre sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark söz konusudur ($t=-2,240$; $p < ,05$). Bu bulguya göre sendika üyesi olmayan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutunda eşitlik algısı sendika üyesi olan öğretmenlerden daha yüksektir.

4.10. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ GÖREV YERİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

İstanbul ili Şişli ilçesindeki 16 resmî ortaöğretim kurumundan elde edilen verilere göre ÖEAÖ puanlarının okullara göre incelenmesi evrendeki tabakalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Okulların tek tek incelenmesi halinde grup sayıları fazla olacağı için MSSO, MYO ve YYO olarak okullar tabakalara göre gruplandırılmış ve incelenmiştir.

Analizlere geçilmeden önce ÖEAÖ puanlarının görev yeri değişkenine göre normal dağılıp dağılmadıkları kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48 ÖEAÖ Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		MSSO	MYO	YYO
N		19	147	75
Normal Parametreler	$\bar{x}$	54,88	55,94	59,97
	ss	14,95	11,03	12,34
Kolmogorov-Smirnov Z		,130	,079	,090
Kolmogorov – Smirnov p		,200	,025	,200
Shapiro-Wilk Z		,940	,988	,981
Shapiro-Wilk p		,260	,262	,329
Skewness		-,074	-,240	-,047
Kurtosis		-1,257	-,358	-,661

Tablo 48'de de görüldüğü üzere basıklık ve çarpıklık katsayıları ve Shapiro-Wilk değerlerine göre ÖEAÖ puanları görev yeri değişkenine göre normal dağılım göstermektedir. Buna bağlı olarak tek yönlü varyans analizi ile ÖEAÖ puanlarının görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49 ÖEAÖ Toplam Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
ÖEAÖ	MSSO	19	54,79	14,95	**G.Arası**	916,981	2	458,490		
toplam	MYO	147	55,94	11,04	**G.İçi**	33062,526	238	138,918	3,300	,039
Puanları	YYO	75	57,10	11,90	**Toplam**	33979,506				

Tablo 49'da da görüldüğü üzere ÖEAÖ puanları görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($F=3,300$; $p < ,05$). Anlamlı farkın yönünün tespit edilmesi için ilk kullanılacak tamamlayıcı test tekniğine karar verilmeden önce Levene testi yapılarak grup varyanslarının homojen dağılıp dağılmadıkları kontrol edilmiş ve varyansların homojen dağılmadıkları gözlenmiştir ($LF= 3,064$; $p < ,05$). Buna bağlı olarak post hoc tekniği olarak Games-Howell testinin kullanılması uygun görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50 ÖEAÖ Toplam Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Games-Howell Testi Sonuçları

(I) Tabakalı görev yeri	(J) Tabakalı görev yeri	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
MSSO	MYO	-1,14828	3,54770	,944
	YYO	-5,17869	3,71309	,359
MYO	MSSO	1,14828	3,54770	,944
	YYO	-4,03042*	1,69046	,048
YYO	MSSO	5,17869	3,71309	,359
	MYO	4,03042*	1,69046	,048

Tablo 50'de de görüldüğü üzere ÖEAÖ puanları görev yeri değişkenine göre MYO ve YYO grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullarda görev yapan öğretmenlerin eşitlik algısı merkezi ve yerel yerleştirme türlerinin her ikisi ile öğrenci alan okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.

ÖEAÖ alt boyutları da görev yeri değişkenine göre incelenmiş kültür, işbölümü ve branş alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Değerlendirme alt boyutunda ise görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark söz konusudur. Elde edilen bulgular Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51 ÖEAÖ Değerlendirme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Görev yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
ÖEAÖ	MSSO	19	12,68	4,73	**G.Arası**	241,177	2	120,589		
Değerlendirme	MYO	147	14,15	4,61	**G.İçi**	505095,095	238	21,257		
alt boyutu	YYO								5,673	,004
toplam		75	15,97	4,59	**Toplam**	5300,272				
Puanları										

Tablo 51'de de görüldüğü üzere ÖEAÖ değerlendirme alt boyutu puanları görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir (F=5,673; p < ,05). Anlamlı farkın yönünün tespit edilmesi için kullanılacak tamamlayıcı test tekniğinin tespit edilmesi için Levene testi uygulanarak grup varyanslarının homojen dağılıp dağılmadıkları kontrol edilmiş ve varyansların homojen dağıldıkları gözlenmiştir (LF = ,030; p > ,05). Bu bulgudan yola çıkılarak Scheffe Post Hoc tekniği kullanılarak anlamlı farkın yönü analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52 ÖEAÖ Değerlendirme Alt Boyutu Toplam Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

(I) Tabakalı görev yeri	(J) Tabakalı görev yeri	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
MSSO	MYO	-1,46174	1,12400	,431
	YYO	-3,28759*	1,18414	,023
MYO	MSSO	1,46174	1,12400	,431
	YYO	-1,82585*	,65424	,022
YYO	MSSO	3,28759*	1,18414	,023
	MYO	1,82585*	,65424	,022

Tablo 52'de de görüldüğü üzere YYO grubu ile MSSO ve MYO grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmektedir. Buna göre yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullarda görev yapan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutunda eşitllik algıları merkezi sınav sistemi ve merkezi sınav sistemi ile yerel yerleştirme türlerinin her ikisi ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerden daha yüksektir. Değerlendirme alt boyutunda en düşük eşitlik algısı ile merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerde gözlenmiştir. Buna göre anlamlı farkın yönü en yüksekten en düşüğe olacak şekilde YYO, MYO ve MSSO biçimindedir.

4.11. ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGISININ MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin medeni durumlarına göre eşitlik algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılması için uygulanacak test tekniğine karar vermek için ÖEAÖ ölçek puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği normallik testi ile gözlenmiş ve puanların normal bir dağılım gösterdikleri anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53 ÖEAÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Değerler		Evli	Bekar
N		152	88
Normal Parametreler	$\bar{x}$	56,93	57,56
	ss	11,92	11,87
Kolmogorov-Smirnov Z		,050	,142
Kolmogorov – Smirnov p		,200	,000
Shapiro-Wilk Z		,988	,974
Shapiro-Wilk p		,196	,072
Skewness		-,005	-,352
Kurtosis		-,539	-,226

Tablo 53'te de görüldüğü üzere basıklık ve çarpıklık katsayılarına ve Shapiro-Wilk değerlerine göre ÖEAÖ puanları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir dağılım göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak bağımsız gruplar t-testi kullanarak medeni durum değişkenine göre ÖEAÖ puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54 ÖEAÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖEAÖ Ortalama Puan	Evli	152	56,93	11,92	,96720	-,396	238	,692
	Bekar	88	57,56	11,87	1,2652			

Tablo 54'ten de anlaşılacağı üzere ÖEAÖ puanları medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir (t = -,396; p > ,05). ÖEAÖ alt boyutlarında da medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

4.12. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖYÖ sonuçlarına göre İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşöa düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55 ÖYÖ Betimleyici istatistikler

	N	$\bar{x}$	SS
Yabancılaşma Düzeyi	241	46,48	11,93

Tablo 55'te de görüldüğü gibi İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma algılarına ilişkin düzey "düşük" olarak gözlenmiştir ($\bar{x}$ = 46,48).

İstanbul İli Şişli ilçesi resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik ölçeğine verdikleri yanıtlara göre yabancılaşma düzey dağılımları Tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56 ÖYÖ Yabancılaşma Düzey Dağılımları

Gruplar	*f*	%	% Yığmalı
Çok Düşük	39	16,2	16,2
Düşük	131	54,4	70,5
Orta	55	22,8	93,4
Yüksek	16	6,6	100,0
Toplam	241	100,0	

Tablo 56'ta da gözlendiği üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin yabancılaşma düzeyi çok yüksek olarak gözlenmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %16,2'sinin yabancılaşma düzeyi çok düşük (N = 39), %54,4'ünün düşük (N = 131), %22,8'nin orta (N = 55) ve %6,6'sının yüksek (N = 16) olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin %70,5'i düşük ve daha alt düzeyde yabancılaşma duygusuna sahiptir.

ÖYÖ puanlarına göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri maddeler bazında da incelenmiştir. Buna göre maddelerin ortalama puanlarına göre oluşturulan Tablo 57 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 57 ÖYÖ Maddeleri Ortalama Puanları

	N	x̄	SS
1 - Okulumda başarılı olmaktan çok yöneticiler ile yakın ilişkiler kurmak daha etkilidir.	241	2,575	1,1808
2 - Okulumda öğretmenlerin aldıkları kararlar bir şeyleri değiştirmeye yetmez.	241	2,996	1,1637
3 - Okulumda pek çok şeyi sadece yapmam gerektiği için yaparım.	241	2,426	1,1189
4 - Okulumda sorunlarla karşılaştığım zaman "Böyle gelmiş, böyle gider." derim.	241	2,017	,8802
5 - Okulda uymam gereken kuralları belirleyen yönetmelikleri okumaya bile gerek görmüyorum.	241	2,062	,9532
6 - Bugün verdiğim eğitimin gelecekte öğrencilere ne katacağı konusunda bir fikrim yok.	241	1,693	,7727
7 - Sınıfta yaptıklarımın öğrencilerin gelecekteki başarılarına bir etkisi yoktur.	241	1,560	,7112
8 - Okulumda başarılı olsam da ödüllendirilmeyeceğimi biliyorum.	241	3,017	1,2582
9 - Okulumdaki diğer öğretmenlerin serbest zamanlarında (ders araları, öğle araları, hafta sonları, vb.) yaptıkları etkinlikleri yadırgıyorum.	241	1,783	,8234
10 - Öğrencilerimin düşüncelerini değiştirmek için gereken gücü kendimde bulamıyorum.	241	1,946	,8667
11 - Okulumda bazı ayrıcalıklara sahip olmak için sadece başarılı olmak yetmez.	241	2,858	1,2268
12 - Okulumdaki öğretmenlerin okul ortamındaki sohbetlerinin konularını sığ buluyorum.	241	2,871	1,1779
13 - Başarılı bir öğretmen olsam da ders programım istediğim gibi yapılmaz.	241	2,291	1,0033
14 - Anlamsız bulduğum bazı konuları sadece diğer öğretmenlerden geri kalmamak için işliyorum.	241	2,253	1,0197
15 - Okulumdaki öğretmenlerin sosyalleşmek için yaptıkları etkinlikler bana anlamsız geliyor.	241	2,149	,9929
16 - Ne kadar çalışkan bir öğretmen olsam da başarılı sınıflar bana verilmez.	241	2,075	,9098
17 - Okulumda görev yapmakla yükümlü bir makineye dönüştüğümü hissediyorum.	241	2,492	1,1726
18 - Okulumdaki çoğu öğretmenin derslerindeki uygulamaları mantıksızdır.	241	2,361	,9165
19 - Okulda farkında olmadan aynı şeyleri tekrar etmeye başladım.	241	2,504	1,0247
20 - Görevlerimi eksiksiz yapıyor olmam okul yönetimi tarafından takdir edilmez.	241	2,552	1,1394

Tablo 57'de de görüldüğü üzere en yüksek ortalama "Okulumda başarılı olsam da ödüllendirilmeyeceğimi biliyorum." Maddesine aittir ($\bar{x}$ = 3,017). Ortalaması en yüksek ikinci madde "Okulumda öğretmenlerin aldıkları kararlar bir şeyleri değiştirmeye yetmez" ($\bar{x}$ = 2,996) ve üçüncü en yüksek madde "Okulumdaki öğretmenlerin okul ortamlarındaki sohbetlerinin konularını sığ buluyorum." maddesi ($\bar{x}$ = 2,871) olarak gözlenmiştir. Her üç maddenin de ortalama puana göre düzeyi "Orta" olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin okullarında başarılı olsalar da ödüllendirileceklerine ilişkin algıları "orta" düzeydedir. Öğretmenlerin okullarında kendi aldıkları kararların bir şeyleri değiştireceğine ilişkin algıları da orta düzeyde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul ortamında diğer öğretmenlerin sohbetlerinin konularını sığ bulmaları da orta düzeyde yabancılaşmaya işaret etmektedir. ÖYÖ ölçeğinden alınacak yüksek bir puanın yüksek düzeyde

yabancılaşmaya, düşük bir puanın da düşük düzeyde yabancılaşmaya işaret ettiği göz önüne alınırsa öğretmenlerin her üç maddede orta düzeyde yabancılaşma algıladıklarını kabul etmek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖYÖ maddeleri arasında en düşük puan verdiği madde ise "Sınıfta yaptıklarımın öğrencilerin gelecekteki başarılarına bir etkisi yoktur." Maddesi ($\bar{x}$ = 1,56) olmuştur. İkinci en düşük madde "Bugün verdiğim eğitimin gelecekte öğrencilere ne katacağı konusunda bir fikrim yok." maddesi ($\bar{x}$ = 1,693) olarak gözlenmiş, en düşük üçüncü madde ise "Okulumdaki diğer öğretmenlerin serbest zamanlarında (ders araları, öğle araları, hafta sonları, vb.) yaptıkları etkinlikleri yadırgıyorum." maddesi ($\bar{x}$ = 1,783) olmuştur. Her üç maddede ortalama puan düzeylerine göre öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri çok düşük olarak gözlenmiştir. Buna göre öğretmenler sınıf içinde yaptıkları işlerin öğrencilerin gelecekteki başarıları üzerinde etkisi olacağı inancına sahiptirler. Benzer şekilde verdikleri eğitimin öğrencilerin gelecekteki hayatlarına da ne şekilde katkı sağlayacağını öngörebilmektedirler. Öğretmenler diğer öğretmenlerin sosyal hayatlarındaki etkinlikleri konusunda da olumlu bir yargıya sahiptirler.

ÖYÖ alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 58 ÖYÖ Alt Boyutları Düzey Puanları

	N	$\bar{x}$	SS
KURALSIZLIK	241	18,36	6,0531
GÜÇSÜZLÜK	241	9,28	2,7824
SOSYAL UZAKLAŞMA	241	9,17	2,8996
ANLAMSIZILIK	241	9,68	3,1804

Tablo 58'deki bulgulara göre araştırma örneklemindeki öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri "orta" ($\bar{x}$ = 18,36); güçsüzlük alt boyutunda "düşük" ($\bar{x}$ = 9,28)); sosyal uzaklaşma alt boyutunda "düşük" ($\bar{x}$ = 9,17); ve anlamsızlık alt boyutunda "düşük" ($\bar{x}$ = 9,68) olarak gözlenmiştir.

4.13. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmî ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ÖYÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine geçilmeden önce cinsiyet değişkenine göre puanların normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59 ÖYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		Kadın	Erkek
N		136	104
Normal Parametreler	$\bar{x}$	45,97	47,16
	ss	11,13	12,98
Kolmogorov-Smirnov Z		,085	,116
Kolmogorov – Smirnov p		,018	,001
Shapiro-Wilk Z		,985	,968
Shapiro-Wilk p		,133	,014
Skewness		,087	,351
Kurtosis		-,163	-,235

Tablo 59'da da gözlendiği üzere ÖYÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre çarpıklık ve basıklık katasyıları -1,5 ve 1,5 değerleri arasındadır. Bu nedenle puanların dağılımlarının normal olarak yorumlanması söz konusudur (Tabachnick ve Fidel, 2015). Bu bulgudan yola çıkarak bağımsız gruplar t-tesi ile cinsiyet değişkenine göre ÖYÖ puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığının araştırmasına geçilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 60'ta verilmiştir.

Tablo 60 ÖYÖ Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* **Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖYÖ Toplam Puan	Kadın	136	45,97	11,13	,95467	-,762	238	,447
	Erkek	104	47,16	12,98	1,2729			

Tablo 60'ta da görüldüğü gibi İstanbul ili Şişli ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur ($t = -,762$; $p > ,05$).

ÖYÖ alt boyutlarının da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61 ÖYÖ Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* **Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖYÖ Kuralsızlık	Kadın	136	18,44	6,07	,52082	,239	238	,811
	Erkek	104	18,25	6,08	,59635			
ÖYÖ Güçsüzülük	Kadın	136	9,20	2,62	,22454	-,540	238	,590
	Erkek	104	9,39	3,00	,29442			
ÖYÖ Sosyal Uzaklaşma	Kadın	136	9,06	2,85	,24443	-,668	238	,505
	Erkek	104	9,32	2,97	,29187			
ÖYÖ Anlamsızlık	Kadın	136	9,27	2,90	,24826	-2,254	238	,025
	Erkek	104	10,20	3,48	,34095			

Tablo 61'de de görüldüğü gibi ÖYÖ kuralsızlık, güçsüzlük ve sosyal uzaklaşma alt ölçeklerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmezken anlamsızlık alt ölçeğinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -2,254$; $p < ,05$). Bu bulguya göre araştırmaya erkek öğretmenlerin anlamsızlık alt boyutunda algıladıkları yabancılaşma düzeyi kadın öğretmenlerden yüksektir.

4.14. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

ÖYÖ puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılmasına geçilmeden önce puanlar normallik testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62 ÖYÖ Puanlarının Branş Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan Branşlar	Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Branşlar	Merkezi Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Branşlar	Mesleki ve Teknik Branşlar
N		32	47	55	95
Normal Parametreler	$\bar{x}$	44,03	43,97	46,62	48,27
	ss	11,18	9,95	12,29	12,88
Kolmogorov-Smirnov Z		,147	,121	,114	,090
Kolmogorov – Smirnov p		,078	,080	,071	,053
Shapiro-Wilk Z		,969	,981	,968	,973
Shapiro-Wilk p		,460	,630	,156	,044
Skewness		-,028	,153	,126	,282
Kurtosis		,492	,221	,002	-,527

Tablo 62'de de görüldüğü üzere ÖYÖ puanları branş değişkenine göre normal dağılım göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak ÖYÖ puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılması için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen buglular tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63 ÖYÖ Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
ÖYÖ Toplam Puanları	Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan dersler	32	44,03	11,18	**G.Arası**	792,899	3	264,300	1,848	,139
	Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Dersler	47	43,97	9,95	**G.İçi**	32176,532	225	143,007		
	Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Dersler	55	46,62	12,29	**Toplam**	32969,431				
	Mesleki ve Teknik Dersler	95	48,27	12,88						

Tablo 63'te de görüldüğü üzere ÖYÖ puanları branş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($F = 1,848$; $p > ,05$).

ÖYÖ alt boyutları da branş değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre güçsüzlük, sosyal uzaklaşma ve anlamsızlık alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken kuralsızlık alt boyutunda anlamlı farka rastlanmıştır. Alt boyuta ilişkin bulgular tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64 ÖYÖ Kuralsızlık Alt Boyutunun Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan dersler	32	17,75	6,27	**G.Arası**	321,494	3	107,165		
ÖYÖ Kuralsızlık Toplam Puanları	Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Dersler	47	16,85	5,72	**G.İçi**	8210,486	225	36,491	2,937	,034
	Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Dersler	55	17,62	5,31	**Toplam**	8531,980				
	Mesleki ve Teknik Dersler	95	19,71	6,49						

Tablo 64'te de görüldüğü üzere ÖYÖ kuralsızlık alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir ($F = 2,937$; $p < ,05$).

Anlamlı farkın yönünün anlaşılması için kullanılacak tamamlayıcı test tekniğine karar verilmeden önce Levene testi yapılarak gruplar arasında varyansların homojen dağılıp dağılmadıklarına bakılmış ve varyansların homojen dağıldıkları gözlenmiştir ($LF = 2,205$; $p > ,05$). Bu bulguya göre Scheffe post hoc testi ile anlamlı farkın yönünün anlaşılmasına çalışılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 65'te verilmiştir.

tabla 65 ÖYÖ Kuralsızlık Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

(I) branş	(J) branş	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan Branşlar	Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Branşlar	,89894	1,38689	,916
	Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Branşlar	,12693	1,31936	1,000
	Mesleki ve Teknik Branşlar	-1,95845	1,29300	,436
Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Branşlar	Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan Branşlar	-,89894	1,38689	,916
	Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Branşlar	-,77201	1,09932	,896
	Mesleki ve Teknik Branşlar	-2,85739*	1,06755	,042

Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Branşlar	Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan Branşlar	-,12693	1,31936	1,000
	Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Branşlar	,77201	1,09932	,896
	Mesleki ve Teknik Branşlar	-2,08538	,97822	,148
Mesleki ve Teknik Branşlar	Merkezi Sınavda Soru Sorulmayan Branşlar	1,95845	1,29300	,436
	Merkezi Sınavda Ağırlığı Düşük Olan Branşlar	2,85739*	1,06755	,042
	Sınavda Ağırlığı Yüksek Olan Branşlar	2,08538	,97822	,148

Tablo 65'te de görüldüğü üzere ÖYÖ kuralsızlık alt boyutunda branş değişkenine göre mesleki ve teknik branşlar grubu ile merkezi sınavda ağırlığı düşük olan branşlar grubu arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre mesleki ve teknik derslerin öğretmenlerinin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri merkezi sınavda ağırlığı düşük olan derslerin öğretmenlerine göre daha yüksektir. Kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyi en yüksek olan grup mesleki ve teknik derslerin öğretmenleriyken ikinci en yüksek puan merkezi sınavda soru sorulmayan branşların öğretmenlerinde gözlenmiştir.

4.15. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN GÖREV SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görev sürelerine (kıdem yılı) göre yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenebilmesi için çalışmalar yapılmadan önce ÖYÖ puanlarının görev süresi değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66 ÖYÖ Puanlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		0 -5 yıl	6-11 yıl	12-17 yıl	18 – 22 yıl	23 – 28 yıl	29 ve üzeri yıl
N		30	53	27	51	53	26
Normal Parametreler	$\bar{x}$	45,14	47,57	48,74	45,77	45,67	46,62
	ss	12,58	12,34	11,17	13,47	11,29	9,79
Kolmogorov-Smirnov Z		,089	,114	,125	,111	,109	,144
Kolmogorov – Smirnov p		,200	,082	,200	,160	,173	,175
Shapiro-Wilk Z		,969	,969	,974	,964	,960	,940
Shapiro-Wilk p		,507	,175	,719	,121	,073	,131
Skewness		,239	,020	-,139	,449	,500	,440
Kurtosis		-,485	,148	,483	-,071	,133	-,926

Tablo 66'da da görüldüğü üzere ÖYÖ puanları görev süresi değişkenine göre çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk değerleri bakımından normal dağılım göstermektedir. Görev süresi değişkenine göre gruplar normal dağılım gösterseler de 12 – 17 yıl ve 29 ve üzeri yıl görev yapmış olan öğretmen gruplarının N sayısının 30'un altında kalmasından dolayı parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H testi yapılmasına karar verilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 67 ÖYÖ Sonuçlarının Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	x^2	*sd*	*p*
ÖYÖ toplam puan	0-5 yıl	30	111,63	4,229	5	,517
	6 – 11 yıl	53	129,47			
	12 – 17 yıl	27	139,17			
	18 – 22 yıl	51	114,35			
	23 – 28 yıl	53	113,91			
	29 ve üzeri yıl	26	118,56			

Tablo 67'de de görüldüğü üzere ÖYÖ puanları görev süresi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark göstermemektedir (X^2 = 1,177; p > ,05).

ÖYÖ alt boyutları da görev süresi değişkenine göre incelenmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

4.16. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre ÖYÖ puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının anlaşılması için ilk olarak ÖYÖ puanlarının eğitim durumu değişkenine göre normallik testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 68'de verilmiştir.

Tablo 68 ÖYÖ Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		Ön lisans ve Lisans	Yüksek Lisans ve Doktora
N		170	70
Normal Parametreler	$\overline{X}$	47,11	45,29
	ss	12,15	11,14
Kolmogorov-Smirnov Z		,073	,125
Kolmogorov – Smirnov p		,026	,009
Shapiro-Wilk Z		,984	,961
Shapiro-Wilk p		,046	,027
Skewness		,202	,414
Kurtosis		-,227	,452

Tablo 68'de de görüldüğü üzere ÖYÖ puanları eğitim durumu değişkenine göre basıklık ve çarpıklık katsayıları bakımından -1,5 ve 1,5 değerleri arasında bulunmaktadır. Bu nedenle dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür (Tabachnick ve Fidel, 2015). Bu bulgudan yol çıkarak ÖYÖ puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılması için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 69'da verilmiştir.

Tablo 69 ÖYÖ Toplam Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	N	$\overline{X}$	SS	$Sh_{\overline{x}}$	t **Testi**		
						t	Sd	p
ÖYÖ Toplam Puan	Ön lisans ve lisans	170	47,11	12,15	,93166	1,077	238	,282
	Yüksek Lisans ve Doktora	70	45,29	11,14	1,3320			

Tablo 69'da da görüldüğü gibi ÖYÖ puanları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t = 1,077$; $p > ,05$). ÖYÖ alt boyutları da

eğitim durumu değişkenine göre incelenmiş, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

4.17. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN MEZUN OLUNAN ORTAÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmî ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ÖYÖ puanları arasında mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığının anlaşılması için gerekli çalışmalar yürütülmeden önce ÖYÖ puanlarının mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre normal dağılıp dağılmadıkları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 70'de verilmiştir.

Tablo 70 ÖYÖ Puanlarının Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		Sınav ya da Puan ortalaması ile öğrenci alan okullar	Sınav ya da Ortalama gerekmeden kayıt alan okullar	Endüstri meslek ve Teknik liseler
N		52	119	70
Normal Parametreler	$\overline{X}$	46,24	45,93	47,60
	SS	10,29	11,60	13,61
Kolmogorov-Smirnov Z		,144	,061	,091
Kolmogorov – Smirnov p		,009	,200	,200
Shapiro-Wilk Z		,940	,985	,967
Shapiro-Wilk p		,011	,211	,063
Skewness		,402	,069	,336
Kurtosis		,919	-,197	-,540

Tablo 70'te de görüldüğü üzere ÖYÖ puanları mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre normal dağılım göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak ÖYÖ puanlarının mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 71'de verilmiştir.

Tablo 71 ÖYÖ Toplam Puanlarının Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
ÖYÖ Toplam Puanları	Sınav ya da Puan Ortalaması ile Öğrenci Alan Okullar	52	46,24	10,29	**G.Arası**	126,246	2	63,123	,441	,644
	Sınav ya da Ortalama Gerekmeden Kayıt Alan Okullar	119	45,93	11,60	**G.İçi**	34051,554	238	143,074		
	Endüstri Meslek ve Teknik Liseler	70	47,60	13,61	**Toplam**	34177,800				

Tablo 71'de de görüldüğü üzere ÖYÖ puanları mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark göstermemektedir (F = ,441; p > ,05).

ÖYÖ alt boyutları da mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.18. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN MEZUN OLUNAN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

ÖYÖ'den alınan puanlarının mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farkının olup olmadığının belirlenmesi için yüksek öğretim kurumları eğitim ve teknik eğitim fakülteleri ve fen edebiyat fakülteleri ve diğer fakülteler olmak üzere iki gruba ayrılarak incelenmiştir. Diğer fakülteler başlığının altında güzel sanatlar (N = 3), hukuk fakültesi (N=1), meslek yüksek okulu (N=8), İlahiyat fakültesi (N=3), İşletme ve iktisat fakültesi (N=4), mühendislik fakültesi (N=3) ve iletişim fakültesi (N=3) bulunmaktadır. Bu kurumlardan mezun olan öğretmenlerin N sayılarının çok düşük olmasından kaynaklı olarak fen edebiyat fakülteleri ile birlikte bir grup haline getirilmeleri ve bu sayede lisans eğitimi düzeyinde pedagojik formasyon eğitimi almış olan öğretmenler ile lisans düzeyinde pedagojik formasyon dersleri almamış öğretmenler olarak iki grup oluşturulmak istenmiştir. Bu iki grup arasında ÖYÖ puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için bir test uygulamadan önce normallik testi yapılmış ve puanların

normal dağıldıkları gözlenmiştir. Normallik testinden elde edilen bulgular tablo 72'de verilmiştir.

Tablo 72 ÖYÖ Puanlarının Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		Eğitim Fakültesi ve Teknik eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat fakültesi ve diğer Fakülteler
N		129	107
Normal Parametreler	$\bar{x}$	47,44	45,42
	ss	12,48	11,43
Kolmogorov-Smirnov Z		,113	,088
Kolmogorov – Smirnov p		,000	,041
Shapiro-Wilk Z		,976	,975
Shapiro-Wilk p		,023	,040
Skewness		,263	,169
Kurtosis		-,311	,055

Tablo 72'de de görüldüğü üzere ÖYÖ puanları mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre çarpıklık ve basıklık katsayıları bakımından normal dağılım göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak bağımsız gruplar t-testi uygulanarak gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73 ÖYÖ Puanlarının Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* **Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖYÖ Toplam Puan	Eğitim fakültesi ve Teknik eğitim fakültesi	129	47,44	12,48	1,0986	1,289	234	,199
	Fen Edebiyat fakültesi ve diğer fakülteler	107	45,42	11,43	1,1050			

Tablo 73'te görüldüğü üzere ÖYÖ puanları mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark göstermemektedir ($t = 1,289$; $p > ,05$).

ÖYÖ alt boyutları da mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre güçsüzlük, sosyal uzaklaşma ve anlamsızlık alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmezken kuralsızlık alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 74'te verilmiştir.

Tablo 74 ÖYÖ Kuralsızlık Alt Boyutunun Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖYÖ Kuralsızlık Alt Boyutu Toplam Puan	Eğitim fakültesi ve Teknik eğitim fakültesi	129	19,21	6,52	,57385	2,357	234	,019
	Fen Edebiyat fakültesi ve diğer fakülteler	107	17,37	5,30	,51225			

Tablo 74'te de görüldüğü gibi ÖYÖ Kuralsızlık alt boyutunda eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler grubu ile Fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler grupları arasında anlamlı bir fark söz konusudur ($t = 2,257$; $p < ,05$). Buna göre eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler kuralsızlık alt boyutunda fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek bir yabancılaşma düzeyine sahiptir.

4.19. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN SENDİKA ÜYELİĞİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

ÖYÖ puanlarının İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmî ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için ilk olarak ÖYÖ puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve puanların normal dağıldıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 75'te verilmiştir.

Tablo 75 ÖYÖ Puanlarının Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		Sendika Üyesi Olan	Sendika Üyesi Olmayan
N		146	91
Normal Parametreler	$\bar{x}$	47,09	45,85
	ss	11,89	12,08
Kolmogorov-Smirnov Z		,087	,080
Kolmogorov – Smirnov p		,009	,198
Shapiro-Wilk Z		,976	,980
Shapiro-Wilk p		,010	,165
Skewness		,279	,204
Kurtosis		,079	-,394

Tablo 75'te de görüldüğü üzere ÖYÖ puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre çarpıklık ve basıklık katsayıları bakımından puan dağılımları normal dağılım göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak ÖYÖ puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 76'da sunulmuştur.

Tablo 76 ÖYÖ Toplam Puanlarının Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖYÖ Ortalama Puan	Sendika üyesi olan	146	47,09	11,89	,98383	,780	235	,436
	Sendika üyesi olmayan	91	45,85	12,08	1,26615			

Tablo 76'da da görüldüğü üzere ÖYÖ puanları sendika üyesi olma değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t = ,780$; $p > ,05$).

ÖYÖ alt boyutları da sendika üyesi olma değişkenine göre incelenmiştir. Kuralsızlık, güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmazken, sosyal uzaklaşma alt boyutunda sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77 ÖYÖ Sosyal Uzaklaşma Alt Boyutu Puanlarının Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
ÖYÖ Sosyal Uzaklaşma Toplam Puan	Sendika üyesi olan	146	9,47	3,09	,25572	2,071	218,84	,039
	Sendika üyesi olmayan	91	8,71	2,51	,26356			

Tablo 78'de de görüldüğü üzere ÖYÖ sosyal uzaklaşma alt boyutunda sendika üyesi olma değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark söz konusudur (t = 2,071; p < ,05). Buna göre sendika üyesi olan öğretmenler sendika üyesi olmayan öğretmenlerden sosyal uzaklaşma alt boyutunda daha yüksek bir yabancılaşma düzeyine sahiptir.

4.20. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN GÖREV YERİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

İstanbul ili Şişli ilçesindeki 16 resmî ortaöğretim kurumundan elde edilen verilere göre ÖYÖ puanlarının okullara göre incelenmesi evrendeki tabakalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Okulların tek tek incelenmesi halinde grup sayıları fazla olacağı için MSSO, MYO ve YYO olarak okullar tabakalara göre gruplandırılmış ve incelenmiştir.

Analizlere geçilmeden önce ÖYÖ puanlarının görev yeri değişkenine göre normal dağılıp dağılmadıkları kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 79'da verilmiştir.

Tablo 78 ÖYÖ Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		MSSO	MYO	YYO
N		19	147	75
Normal Parametreler	$\bar{x}$	46,70	46,73	45,93
	ss	15,85	11,74	11,32
Kolmogorov-Smirnov Z		,121	,096	,060
Kolmogorov – Smirnov p		,200	,002	,200
Shapiro-Wilk Z		,950	,970	,980
Shapiro-Wilk p		,389	,002	,264
Skewness		,221	,368	,009
Kurtosis		-1,006	,229	-,532

Tablo 78'de de görüldüğü üzere ÖYÖ puanları tabakalı görev yeri değişkenine göre basıklık ve çarpıklık katsayıları bakımından normal dağılmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak ÖYÖ puanlarının görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 79'da verilmiştir.

Tablo 79 ÖYÖ Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
ÖYÖ	MSSO	19	46,70	15,85	**G.Arası**	33,587	2	16,794		
toplam	MYO	147	46,73	11,74	**G.İçi**	34144,213	238	143,463	,117	,890
Puanları	YYO	75	45,93	11,32	**Toplam**	34177,800				

Tablo 79'da da görüldüğü gibi ÖYÖ puanları tabakalı görev yeri değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark göstermemektedir (F = ,117; p > ,05).

ÖYÖ alt boyutları da tabakalı görev yeri değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kuralsızlık, güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmezken sosyal uzaklaşma alt boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. Alt boyuta ilişkin bilgiler Tablo 80'de verilmiştir.

Tablo 80 ÖYÖ Sosyal Uzaklaşma Alt Boyutu Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
ÖYÖ	MSSO	19	10,95	4,58	**G.Arası**	18,334	2	9,167		
Sosyal	MYO	147	8,96	2,65	**G.İçi**	87875,474	238	36,872		
Uzaklaşma									4,076	,018
toplam	YYO	75	9,12	2,73	**Toplam**	8793,808				
Puanları										

Tablo 80'de de görüldüğü üzere ÖYÖ sosyal uzaklaşma alt boyutu tabakalı görev yeri değişkenine göre gruplar arasından anlamlı bir fark göstermektedir (F = 4,076; p < ,05). Anlamlı farkın yönünün anlaşılması için post hoc yöntemi olarak Scheffe testi tercih edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 81'de verilmiştir.

Tablo 81 ÖYÖ Sosyal Uzaklaşma Alt Boyutu Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

(I) Tabakalı görev yeri	(J) Tabakalı görev yeri	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
MSSO	MYO	1,98965*	,69802	,018
	YYO	1,82737*	,73537	,047
MYO	MSSO	-1,98965*	,69802	,018
	YYO	-,16229	,40629	,923
YYO	MSSO	-1,82737*	,73537	,047
	MYO	,16229	,40629	,923

Tablo 81'de de görüldüğü üzere ÖYÖ Sosyal uzaklaşma alt boyutu puanları tabakalı görev yeri değişkenine göre MSSO grubu ile MYO ve YYO grupları arasında anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullardaki öğretmenler hem merkezi hem de yerel yerleştirme ve sadece yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerden sosyal uzaklaşma alt boyutunda daha yüksek bir yabancılaşma düzeyine sahiptir. Sosyal uzaklaşma alt boyutunda en düşük yabancılaşma düzeyi ise hem merkezi hem de yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerde gözlenmiştir.

4.21. ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin medeni durumlarına göre eşitlik algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılması için uygulanacak test tekniğine karar vermek için ÖYÖ puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği normallik testi ile gözlenmiş ve puanların normal bir dağılım gösterdikleri anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 82'de verilmiştir.

Tablo 82 ÖYÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Normallik Testi Değerleri

Değerler		Evli	Bekar
N		152	88
Normal Parametreler	$\bar{x}$	46,18	46,80
	ss	11,76	12,21
Kolmogorov-Smirnov Z		,100	,065
Kolmogorov – Smirnov p		,001	,200
Shapiro-Wilk Z		,972	,984
Shapiro-Wilk p		,003	,343
Skewness		,275	,244
Kurtosis		,147	-,384

Tablo 82'de de görüldüğü üzere ÖYÖ puanları medeni durum değişkenine göre çarpıklık ve basıklık katsayıları bakımından normal dağılım göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak ÖYÖ puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılması için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 83'te verilmiştir.

Tablo 83 ÖYÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖYÖ ortalama Puan	Evli	152	46,48	11,76	,95382	-,383	238	,702
	Bekar	88	46,80	12,21	1,3014			

Tablo 83'te de görüldüğü üzere ÖYÖ puanları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t = -,383$; $p > ,05$).

ÖYÖ alt boyutları da medeni durum değişkenine göre incelenmiş ve kuralsızlık, güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmezken sosyal uzaklaşma alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 84'te verilmiştir.

Tablo 84 ÖYÖ Sosyal Uzaklaşma Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
ÖYÖ Sosyal Uzaklaşma Toplam Puan	Evli	152	8,86	2,88	,23360	-,2,018	238	,045
	Bekar	88	9,64	2,85	,30418			

Tablo 84'te de görüldüğü üzere ÖYÖ sosyal uzaklaşma alt boyutunda medeni durum değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark söz konusudur ($t = -2,018$; $p < ,05$). Buna göre bekar öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri evli öğretmenlerden daha yüksektir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde öğretmen eşitlik algısı ve öğretmen yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki, eşitlik algısının ve yabancılaşmanın seviyesi ve eşitlik algısı ve yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet, görev süresi, görev yeri, medeni durum, branş, sendika üyeliği, eğitim durumu, mezun olunan ortaöğretim kurumu ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ile elde edilen bulguların sonuçları, alan yazında konu ile ilgili yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırmalar ve araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sonraki araştırmalar için öneriler maddeler halinde sunulmuştur.

1. Araştırma sonuçlarına göre İstanbul ili Şişli İlçesinde görev yapan öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin eşitlik algıları düştükçe yabancılaşma düzeyleri artış eğiliminde, eşitlik algıları yükseldikçe yabancılaşma düzeyleri de düşme eğilimindedir.
2. ÖEAÖ kültür alt boyutu ile ÖYÖ kuralsızlık alt boyutu arasında da yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kültürel değerler bakımından kendilerini diğer öğretmenler ile eşit görmemeleri halinde yabancılaşma düzeylerinin de artacağını bu tespitten anlamak mümkündür. Kültür alt boyutunda sendika üyelikleri, yaşam tarzları, eğitim anlayışı ve öğretmenlerin köken olarak nereli oldukları konuları öğretmenlere sorulmuştur. Araştırmada kuralsızlık alt boyutu kurallara olan inancın yitimi, başarılı olmaya duyulan gereksinimin ortadan kalkması, kurallara uymanın gereksiz hale gelmesi, kurallara uymanın takdir edilmemesi ve mesleki başarının çalışarak değil kişisel ilişkiler kurarak elde edilmesine olan inanç ölçütleri ile test edilmiştir. Buna göre okulunda sendika üyeliğine göre farklı muamele gördüğüne inanan, yaşam tarzı nedeniyle kendisine farklı davranıldığını düşünen, köken olarak farklı olduğu için kendisine diğerlerinden farklı davranıldığını hisseden bir öğretmenin bu algısı ile yükselmek için gayret göstermemesi, başarılı olmak için çaba göstermemesi, başarılı olsa bile takdir edilmeyeceğine inanması durumları arasında yüksek düzeyde ilişki vardır.
3. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı değerlerine göre 0 ilişkinin olmadığına; ,01 - ,29 düşük düzeyde ilişki olduğuna, ,30 - , 70 orta düzeyde ilişki olduğuna; ,71 - ,99 yüksek düzeyde ilişki olduğuna 1 tam puan

ise mükemmel ilişki olduğuna işaret etmektedir (Köklü ve diğerleri, 2012). ÖYÖ kuralsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ değerlendirme alt boyutu arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. ÖEAÖ değerlendirme alt boyutunda öğretmenlerin yönetici olma şanslarının eşit olması, sorumlulukların yöneticiler tarafından eşit şekilde dağıtılması, öğretmenlerin karar alma süreçlerine eşit şekilde katılabilmeleri, ders dışı görevlerin eşit paylaşılması ve ödüller verilirken hakkaniyetli olunması ölçütlerinden yararlanılmıştır. Buna göre bu ölçütler bakımından eşitsizlik algılayan öğretmenlerin başarılı olmak için gayret göstermemesi, kurallara uymaya olan inançlarını yitirmeleri, takdir göreceklerine ilişkin beklentilerinin azalması gibi tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki söz konusudur.

4. ÖYÖ kuralsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ İşbölümü alt boyutu arasında "orta" düzeyde ilişki tespit edilmiştir. ÖEAÖ işbölümü alt boyutunda haftalık ders programlarının adil yapılması, nöbet görevlerinin adil dağıtılması, farklı başarı seviyelerindeki sınıfların adil dağıtılması, öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları öğrenci sayısının eşit olması ölçütlerinden yararlanılmıştır. Bu ölçütler bakımından eşitlik algısı düşük olan bir öğretmenin bu algısı ile kurallara uymak konusunda istekli olmaması, kurallara inancının düşmesi, başarılı olmak için çabalamak istememesi, çaba gösterse bile takdir edilmeyeceğine inanması arasında orta düzeyde ilişki vardır.
5. ÖYÖ Kuralsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ Branş alt boyutu arasında "orta" düzeyde ilişki tespit edilmiştir. ÖEAÖ branş alt boyutunda okul yönetiminin bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duydukları, bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranıldığı ve bazı branşlara daha fazla imkân sağlandığı ölçütlerinden yararlanılmıştır. Bu ölçütlere göre eşitlik algısı düşük öğretmenlerin kurallara uymak konusunda istekli olmama, kurallara uymama, kuralları anlamsız bulma, başarılı olma isteğini kaybetme, başarılı olsa bile takdir edileceğini düşünmeme ve çaba göstermeme tutumları arasında orta düzeyde ilişki vardır.
6. ÖYÖ güçsüzlük alt boyutu ile ÖEAÖ'nin tüm alt boyutları arasında "düşük" düzeyde ilişki söz konusudur. ÖYÖ güçsüzlük alt boyutunda sorunlara kayıtsız kalma, kuralları belirleyen yönetmelikleri okumaya bile gerek duymama, verdiği eğitimin gelecekte bir şeyleri değiştirmeye gücünün

yetmeyeceğine olan inanç, öğrencilerin düşüncelerini değiştirmek için kendisinde yeterli gücü bulamama ölçütlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin hem yönetimsel süreçlere katılmada hem de sınıf içindeki yabancılaşma düzeyleri ile ÖEAÖ alt boyutları arasında düşük bir ilişki tespit edilmiştir.

7. ÖYÖ Sosyal uzaklaşma alt boyutunda diğer öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerini yadırgama, öğretmenlerin okul ortamındaki sohbetlerinin konularını sığ bulma, öğretmenlerin sosyalleşmek için yaptıkları etkinlikleri anlamsız bulma diğer öğretmenlerin derslerindeki uygulamaları mantıksız olarak değerlendirme ölçütlerinden yararlanılmıştır. ÖYÖ Sosyal uzaklaşma ile ÖEAÖ alt boyutlarının tamamı arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Sosyal uzaklaşma ile değerlendirme alt boyutu arasında var olan orta düzeyde ilişkiden yola çıkarak öğretmenlerin yönetici olma şanslarını eşit görmeyen, sorumlulukların eşit dağıtılmadığını düşünen, ödüllerin hakkaniyetli verilmediğine inanan bir öğretmenin diğer öğretmenlerden sosyal anlamda uzaklaşması arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.
8. ÖYÖ Sosyal uzaklaşma alt boyutu ile ÖEAÖ Kültür alt boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre sendika üyeliğine göre ayrımcılık yapıldığını, öğretmenlerin kültürel kökenlerine göre farklı tutumlar sergilendiğini, yaşam tarzlarına göre öğretmenlere farklı davranıldığını algılayan bir öğretmenin diğer öğretmenlerin sohbetlerini sığ bulması, sosyalleşmek için yaptıkları etkinlikleri yadırgaması, diğer öğretmenlerin derslerindeki uygulamaları mantıksız bulması gibi tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.
9. ÖYÖ Sosyal uzaklaşma alt boyutu ile ÖEAÖ İşbölümü alt boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre okuldaki iş yükünün adil dağılmadığını düşünen, görevlerin adaletli bir şekilde dağıtılmadığına inanan, farklı başarı seviyelerindeki sınıfların öğretmenlere adaletsiz şekilde verildiğini düşünen, ilgilenmek durumunda olduğu öğrenci sayısı diğerlerinden fazla olduğunu düşünen öğretmenlerin diğer öğretmenlerden sosyal anlamda uzaklaşması, sohbetlerini sığ bulması, serbest zaman etkinliklerine katılmak istememesi gibi tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.

10. ÖYÖ Soysal uzaklaşma alt boyutu ile Branş alt boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre okulda bazı branşlara ayrıcalıklı davranıldığına inanan, yönetimin bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyduğuna inanan bir öğretmenin diğer öğretmenlerden sosyal olarak uzaklaşması, diğer öğretmenler ile aynı değerleri taşımaması, diğer öğretmenleri sığ ya da mantıksız olarak nitelemesi gibi davranış ve tutumları arasında orta düzeyde ilişki vardır.
11. ÖYÖ Anlamsızlık Alt boyutunda öğretmenlerin okullarında pek çok şeyi sadece yapmak zorunda oldukları için yapmaları, bazı konuları sadece diğer öğretmenlerden geri kalmamak için işlemeleri, okullarında görev yapmakla yükümlü bir makineye dönüştüklerini algılamaları ve okulda farkında olmadan aynı şeyleri tekrarlamaya başlamaları ölçütlerinden yararlanılmıştır. ÖYÖ anlamsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ'nün tüm alt boyutları arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.
12. ÖYÖ Anlamsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ Değerlendirme alt boyutu arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yönetici olma şanslarını eşit görmeyen, sorumlulukların öğretmenler arasında eşit dağıtılmadığını düşünen, karar alma sürecine katılımının diğer öğretmenler ile eşit olmadığına inanan, ders dışı görevlerin eşit dağıtılmadığını algılayan ve ödüllerin adil verilmediği görüşüne sahip olan bir öğretmenin bu algıları ile okulda ders içinde ve ders dışında gerçekleştirdiği eylemleri sadece yapması gerektiği için yapması, kendisini görev yapmakla yükümlü bir makine olarak algılaması ve yapmakta olduğu eylemlere anlam yüklememesi gibi davranış ve tutumları arasında orta düzeyde ilişki vardır.
13. ÖYÖ Anlamsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ Kültür alt boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu bulguya bağlı olarak sendika üyeliğine göre okuldaki öğretmenlere farklı davranıldığına inanan, yaşam tarzlarından dolayı öğretmenlere farklı tavırlar takınıldığını, kültürel kökenine göre kendisine önyargı geliştirildiğini hisseden bir öğretmenin bu algısı ile okulda yapmakta olduğu işleri sadece yapmak zorunda olduğu için yapması, okuldaki eylemlerine bir anlam yüklememesi ve eylemlerini monoton bulması davranış ve tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.
14. ÖYÖ Anlamsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ İşbölümü alt boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Buna göre okuldaki ders dışı

sorumlulukların adil dağıtılmadığını düşünen, ders programlarının adil yapılmadığına ikna olmamış, iş yükünün öğretmenler arasında adil pay edilmediği duygusuna sahip bir öğretmenin bu algısı ile okulda yaptığı işlere anlam yükleyememesi ve pek çok şeyi sadece yapmak zorunda olduğu için yapması tutumları arasında orta düzeyde ilişki vardır.

15. ÖYÖ Anlamsızlık Alt boyutu ile ÖEAÖ Branş alt boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre okuldaki bazı branşların üstün tutulduğunu, bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranıldığını ve bazı branşlara daha fazla imkân sağlandığını düşünen bir öğretmenin bu algısı ile okulda pek çok şeyi sadece yapmak zorunda olduğu için yapması, derslerinde bazı konuları gereksiz bulmasına rağmen diğer öğretmenlerden geri kalmamak için işlemesi, anlamsız bulduğu eylemlere devam etmesi davranış ve tutumları arasında orta düzeyde ilişki vardır.
16. İstanbul ili Şişli İlçesindeki resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin eşitlik algıları "orta" düzeyde tespit edilmiştir. Örneklemdeki öğretmenlerin %0,8'i çok düşük eşitlik algısına, %15,8'i düşük eşitlik algısına, %35,3'ü orta düzeyde eşitlik algısına, %39,8'i yüksek eşitlik algısına ve %8,3'ü çok yüksek eşitlik algısına sahiptir. Eşitlik algısı düşük ve çok düşük olan öğretmenlerin toplam yüzdesi %16,6; yüksek ve çok yüksek olan öğretmenlerin yüzdesi ise %48,1 olarak hesaplanmıştır.
17. Öğretmen eşitlik algılarının en düşük olduğu alt boyut kültür alt boyutu olarak gözlenmiştir. Kültür alt boyutunda en düşük aritmetik ortalamaya sahip madde ise "Okulumda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar." maddesi olmuştur. Kültür alt boyutunda en düşük puana sahip ikinci madde "Okulumdaki yönetim öğretmenlere karşı sendika üyeliklerine göre farklı davranır." maddesidir. Kültür alt boyutundaki diğer maddeler sırasıyla "Okulumda bir grubun eğitim anlayışı diğerlerine dayatılır"; "Okulumda yöneticiler öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranır." ve "Okulumda öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir." maddesidir. Burada sırasıyla verilen beş maddeden ilk ikisi ortalama madde puan düzey sınırları skalasına göre "orta" düzeyde; son üç madde ise "yüksek" düzeydedir. Buna göre öğretmenlerin sendika üyeliklerine göre yükselmelerinde ve yöneticilerin sendika üyeliğine göre öğretmenlere karşı tutumlarında eşitlik algısının diğer maddelere göre daha

düşüktür. Öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyeliğinin önemli rol oynadığını düşünmesi ve yöneticilerin sendika üyeliğine göre öğretmenlere karşı farklı tavırlar takınması öğretmenlerin eşitlik algılarını düşürmektedir.

18. Öğretmenlerin eşitlik algılarının en düşük olduğu ikinci alt boyut ise Değerlendirme alt boyutudur. 17 maddelik ÖEAÖ ölçeğindeki aritmetik ortalamasına göre "orta" düzeyde olan 9 maddeden 5'i değerlendirme alt boyutundadır ki buna göre değerlendirme alt boyutundaki bütün maddelerin aritmetik ortalamalarına göre "orta" düzeyde olduğunu ifade etmek mümkündür. Değerlendirme alt boyutunda en düşükten en yükseğe maddelerin sıralanması: "Okulumda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir."; "Okulumdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır."; "Okulumdaki öğretmenlere ders dışı görevler eşit şekilde dağıtılır."; "Okulumda öğretmenlerin karar alma sürecine katılma şansları eşittir."; "Okulumda öğretmenlere ödüller verilirken hakkaniyetli davranılır." şeklindedir. Değerlendirme alt boyutunda da aritmetik ortalaması en düşük olan maddenin öğretmenlerin yönetici olmaları ile ilgili olması hem sendika üyeliğinin rol oynadığına işaret eden maddeyi işaret etmekte hem de eşitlik algısının özellikle yönetici olma konusunda düşük olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin öğretmenlere görev ve sorumlulukları dağıtmasına ilişkin iki maddenin de "orta" düzeyde olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte en yüksek aritmetik ortalama yöneticilerin ödüller verirken hakkaniyetli olmalarına ilişkin madde olsa da bu maddenin de düzeyi "orta" olarak gözlenmiştir. Öğretmenlere görev ve sorumluluklar kurul toplantıları yoluyla dağıtılmaktadır. Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine yönelik yapılan çalışmada bu toplantıların etkililik düzeyi "orta" olarak tespit edilmiş ve araştırmacılar tarafından yetersiz olarak yorumlanmıştır. Aynı araştırmada toplantıya katılan öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark tespit edilerek toplantıya katılan öğretmen sayısının artması ile etkililiğin de azaldığı gözlenmiştir (Demirtaş ve diğerleri, 2008). Değerlendirme alt boyutunda ele alınan görev ve sorumlulukların dağıtılması da kurullar yoluyla yapılmakta ancak kalabalık toplantılarda görevler gönüllülük esasıyla ya da oy çokluğuyla değil, yöneticiler tarafından sorumluluk verilmesi ve toplantı sonrası tebliğ edilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu noktada sorumluluk verilmesi aşamasındaki değerlendirme ve sonrasındaki denetlemenin

gerçekleştirilmesi bakımından öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinin "orta" olarak tespit edilmiş olması manidardır. Altun ve Memişoğlu (2008) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin değerlendirme ve denetim konusunda değerlendirme ve denetim sisteminin yetersiz olduğu kanısında oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan ÖEAÖ'den elde edilen veriler bu araştırma ile paralellik göstermektedir.

Hem kültür hem de değerlendirme alt boyutunda eşitlik algısının özellikle öğretmenlerin yönetici olma şanslarının eşit olması maddesinde düşük olmasından yola çıkılarak bu konunun ayrı bir araştırma konusu haline getirilmesi alan yazına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin yönetici olmaları konusunda eşitlik algılarının düşük olmasının nedenlerini ortaya koymak üzere öğretmen görüşlerinin alınması, yönetici olma ölçütlerinin gözden geçirilmesi, yönetici atamalarında şeffaflığın sağlanması ve nesnel bir değerlendirme yapılması konusunda yapılacak çalışmalar da benzer şekilde alan yazın için önemli bulguların sağlanmasına yardımcı olabilecektir.

19. ÖEAÖ Branş alt boyutunda öğretmenlerin eşitlik algıları "orta" düzeyde tespit edilmiştir. "Çalıştığım okulda bazı branşlara daha fazla imkân sağlanır" ve "Okuldaki yönetim bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyar." maddeleri aritmetik ortalama düzey skalasına göre "orta" düzeyde gözlenirken, "Okulumda yönetim bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranır" maddesi "yüksek" düzeyde eşitlik algısına işaret etmektedir. Okullarda öğretmenlere bölüm odası, teknik ekipman, ders programlarında kolaylık, ders materyali gibi konularda imkanlar sağlamak mümkündür. ÖEAÖ sonuçlarına göre bu imkanların sağlanmasında öğretmenlerin branşlarına göre eşitlik algıları "orta" düzeyde gözlenmektedir. Benzer şekilde okullarda bazı branşların diğerlerine göre karar verme sürecine katılma anlamında üstün tutulmasına ilişkin maddede de eşitlik algısı "orta" düzeyde gözlenmiştir. Bununla birlikte okul yönetimlerinin bazı branşlara ayrıcalıklı davrandığına ilişkin ters kodlanmış madde bu konuda eşitlik algısının yüksek olduğuna, bir diğer ifadeyle yöneticilerin branşlara göre ayrıcalık yapmadıklarına işaret etmektedir.
20. ÖEAÖ işbölümü alt boyutunda öğretmenlerin eşitlik algıları "yüksek" olarak tespit edilmiştir. "Okulumda öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları

(sınıf mevcudu, atölye, vb.) öğrenci sayısı eşittir" maddesi "orta" düzeydeyken, bu alt boyuttaki diğer maddeler olan "Okulumda farklı başarı seviyesindeki sınıflar öğretmenlere adil dağıtılır"; "Okulumda nöbet görevleri adil dağıtılır." ve "Okulumda haftalık ders programları adaletli şekilde yapılır" maddeleri "yüksek" eşitlik algısına işaret etmektedir. İş yükü üzerine yapılan çalışmalar daha çok iş yükünün adil dağılımını değil, yoğunluğunu hedefleyen çalışmalar olarak dikkat çekmektedir (Bolat, 2011; Bulut ve Soylu, 2009; Turgut, 2011; Çelik ve Çıra, 2013). Bu çalışmalar iş yükünün tükenmişlik, işten ayrılma, örgütsel vatandaşlık gibi konular ile ilişkisine dikkati çekerek aşırı iş yükünün tükenmişlik ile ilişkisinde, işten ayrılmalar ile ilişkisinde ve örgütsel vatandaşlık ile ilişkisinde anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Bu bakımdan iş yükünün artmasının olumsuz sonuçlar doğurduğunu ifade etmek söz konusudur.

Yatay eşitlikler konusunda alan yazındaki araştırmalar (Stewart, 2009) eşitlik gruplarının değerlendirmelerinde kendilerini yukarıdaki ya da aşağıdaki eşitlik grupları ile değil, kendi içinde bulundukları eşitlik grupları ile kıyasladıklarını göstermiştir. Buna göre iş görenlerin iş yüklerini az, çok ya da yoğun olarak değerlendirmelerinde bir etkenin de kendileri ile aynı işi görmekte olan diğer iş görenlerin iş yükleri ile kendi iş yüklerini kıyaslamaları olabileceğini ifade etmek mümkündür. Bu bakımdan ÖEAÖ sonuçlarına göre öğretmenlerin işbölümü alt boyutunda eşitlik algısı düzeylerinin "yüksek" olması okullarda iş bölümünün adil dağıtıldığına da bir gösterge olarak sunulabilir.

Bununla birlikte işbölümü çok daha genel çerçevede ele alınabilecek konulardan biridir. İşbölümü, işin küçük parçalara ayrılarak mekanikleştirilmesi ve vasıfsızlaştırılması kavramlarını da içinde barındırmaktadır. Buna bağlı olarak da yabancılaşmanın en başta gelen etkenlerinden biridir. Bu araştırmada öğretmenler arasında eşitlik konusu tartışmaya açıldığı için işbölümünün işi küçük parçalara ayırması esnasında bu parçaların İş görenlere adil dağıtılıp dağıtılmadığı ele alınarak daha çok İş yükü boyutunda işbölümü kavramı ele alınmıştır. Bu nedenle işbölümü başlı başına ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınarak öğretmenlerin mesleklerine olan bakış açısını nasıl etkilediği, yabancılaşma üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu, işin vasıfsızlaşması konusunda öğretmenlerin

görüşlerinin alındığı ileriki araştırmalar alan yazına katkı sağlama potansiyeline sahiptir.

21. Öğretmenlerin eşitlik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre eşitlik algısında ve ÖEAÖ alt boyutlarında erkek ve kadın katılımcıların eşitlik algısı düzeylerinde anlamlı bir fark söz konusu değildir. Kadınların eşitlik algıları da erkeklerin eşitlik algıları "orta" düzeyde tespit edilmiştir.

    Bu araştırmada cinsiyete bağlı eşitlik algısı derinlemesine ele alınmamıştır. Bunun nedeni ise alan yazında bu konuda gerçekleştirilen farklı çalışmaların varlığı ve konunun kapsam olarak genişliğidir. Bu nedenle öğretmenler arasında cinsiyet eşitliğinin tartışmaya açıldığı ve konusu tek başına öğretmenler arasında cinsiyet eşitliği olan bir araştırmanın bulguları alan yazına katkı sağlaması bakımından önemlidir.

22. Araştırma kapsamında öğretmen branşları merkezi sınav sistemi baz alınarak düzenlenmiş ve bu şekilde "merkezi sınavda soru sorulmayan dersler", "merkezi sınavda ağırlığı düşük olan dersler", "merkezi sınavda ağırlığı yüksek olan dersler" ve "mesleki ve teknik dersler" olmak üzere dört branş grubu oluşturulmuştur. Bu sayede merkezi sınavda soruların sorulup sorulmamasının branşlara göre öğretmenlerin eşitlik algıları ile bir ilişkisinin olup olmadığının anlaşılması amaçlanmıştır. ÖEAÖ puanlarının geneline bakıldığında branş değişkeni ile eşitlik algısı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

    ÖEAÖ branş alt boyutunda ise branş değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. Eşitlik algısı en yüksek grup merkezi sınavda ağırlığı düşük olan derslerin öğretmenleri olarak tespit edilmiş, eşitlik algısı en düşük grup ise merkezi sınavda soru sorulmayan branşların öğretmenleri olmuştur. Eşitlik algısı en düşük ikinci grup ise mesleki ve teknik derslerin öğretmenleri olarak tespit edilmiştir. Branş alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullarda branşlara göre ayrıcalık yapıldığı, bazı branşlara daha fazla imkan sağlandığı ve yönetimin bazı branşların öğretmenlerinin kararlarına daha fazla saygı duyulduğu ölçütlerinden yararlanıldığı göz önüne alınırsa TYT ve AYT merkezi sınavlarında branşlarından soru sorulmayan öğretmenlerin bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalık yapıldığı, bazı branşların

kararlarına daha fazla saygı duyulduğu ve bazı branşlara daha fazla imkan sağlandığı düşüncelerine sahip olmaları söz konusudur. Merkezi sınavda soru sorulmayan branşların ve mesleki ve teknik derslerin öğretmenlerinin branş alt boyutunda eşitlik algıları "orta" düzeydeyken, merkezi sınavda ağırlığı düşük olan ve merkezi sınavda ağırlığı yüksek olan derslerin öğretmenlerinin branş alt boyutunda eşitlik algıları "yüksek" düzeyde tespit edilmiştir.

23. Öğretmenlerin eşitlik algıları görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, iş bölümü alt boyutunda görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre 23 – 28 yıl arası görev yapan öğretmenlerin eşitlik algıları 6 – 11 yıl arası görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Buna göre 23 – 28 yıl arası görev yapan öğretmenler iş bölümünün daha adil yapıldığını düşünürken, 6-11 yıl arası görev yapan öğretmenler iş bölümün 23 -29 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre adil yapılmadığı algısına sahiptirler.

    Görev süresi değişkenine göre iş bölümü alt boyutunda eşitlik algısı en yüksekten ek düşüğe doğru 23 – 28 yıl arası görev yapan öğretmenler, 29 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler, 18 – 22 yıl arası görev yapan öğretmenler, 12 – 17 yıl arası görev yapan öğretmenler, 0 – 5 yıl arası görev yapan öğretmenler ve 6 – 11 yıl arası görev yapan öğretmenlerdir.

24. Araştırma kapsamında eğitim durumu değişkenin lisans ve ön lisans mezunları ile yüksek lisans ve doktora mezunları olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre eşitlik algısında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. ÖEAÖ alt boyutlarında da eğitim durumu eşitlik algısında anlamlı bir farkın ortaya çıkmasına neden olmamıştır. Buna göre eğitim durumu ile eşitlik algısı arasında bir ilişki yoktur.

    Araştırma kapsamının sadece İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumları olmasından dolayı farklı yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmen sayısının az olması nedeniyle bu araştırmanın grupları sadece iki ile sınırlı kalmıştır. Bu nedenle daha geniş bir örneklem ile yapılacak bir çalışmada farklı yükseköğretim türlerinden daha fazla öğretmen ile gerçekleştirilecek bir çalışmada burada elde edilen sonuçtan farklı sonuçlar elde edilmesi olasıdır. Bu nedenle öğretmen eşitlik algısı konusunda

yüksek katılımcılı bir çalışma daha ayrıntılı bilgi vermesi açısından önemlidir.

25. Öğretmenlerin mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına göre eşitlik algılarında anlamlı bir fark olup olmadığı gözlenirken gruplar "Sınav ya da puan ortalaması ile öğrenci alan okullar", "sınav ya da ortalama gerekmeden kayıt alan okullar" ve "endüstri meslek ve teknik liseler" olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Özsoy'un (2002) çalışmasına göre lise türlerine ve aile gelir durumuna göre öğrencilerin üniversitelere dağılımında anlamlı bir fark söz konusudur. Çalışmanın bulgularına göre ailenin yüksek gelir durumu olması halinde öğrencilerin daha çok anadolu liselerine, gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin ise genel liselere ve endüstri meslek liselerine kayıt oldukları şeklindedir. Bu okulların üniversiteye öğrenci verme durumlarında da okul türlerine göre farklılıklar vardır. Sınav puanı ya da ortalama puan ile öğrenci alan anadolu liseleri, fen liseleri ve süper liseler gibi okullardan mezun olan öğrencilerin daha çok tıp fakülteleri ve mühendislik fakülteleri gibi alanlara kayıt yaptırdıkları, sınav puanı ya da ortalama puan gerekmeden kayıt yapılan genel lise ve endüstri meslek ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin de daha çok eğitim fakültesi ya da yüksek okullara kayıt yaptırdıkları gözlenmiştir.

    Kılıç (2013) da benzer sonuçlara ulaşarak eğitim seviyesinin vasıflı emek olma olanaklarında farklılıklar tespit etmiştir. Önür (2013) de Fen lisesi ve Genel lise öğrencilerini karşılaştırdığı çalışmasında okullar arasında sosyo-ekonomik ve kültürel farklara rastlamıştır.

    Bu çalışmalardan yola çıkılarak bu okul türlerinden mezun olan öğretmenlerin, çalışma hayatları sürecinde kendi aralarında eşitlik algısında bir fark olup olmadığı anlaşılmak istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre eşitlik algısında ve eşitlik alt boyutlarında öğretmenler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durum önceki çalışmaları destekler niteliktedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin benzer ardyörelerden geldikleri ve sosyo-ekonomik koşulları ile kültürel sermayelerine paralel olacak şekilde benzer kurumlarda eğitim aldıkları söylenebilir. Bu nedenle mezun olunan ortaöğretim kurumu ile eşitlik algısı arasında anlamlı bir ilişki belirmemiştir.

26. Araştırma kapsamında elde edilen kişisel bilgilerden yola çıkılarak mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni iki grupta toplanmıştır. Bunun

nedeni Şişli bölgesinden elde edilen verilerde mezun olunan yükseköğretim kurumu türünün çok ve çeşitli olmasıdır. Buna bağlı olarak genel bir bakış ile eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile Fen Edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler olmak üzere iki grup düzenlenmiştir. Diğer fakültelerin kapsamında hukuk fakültesi, ilahiyat fakültesi, işletme ve iktisat fakültesi, mühendislik fakültesi ve güzel sanatlar fakültesi bulunmaktadır. Bu gruplama biçimi Özsoy'un (2002) çalışmasında da gözlendiği üzere ortaöğretim kurumu türüne ve ailenin gelir durumuna göre fakültelere kayıt yaptırma durumu ile paralel olarak organize edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülteler grupları arasında eşitlik algısında anlamlı bir fark söz konusu değildir. Her iki grubun da eşitlik algısı düzeyi "orta" olarak tespit edilmiştir.

Bununla birlikte Kültür ve Branş alt boyutlarında bu gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Kültür ve branş alt boyutlarında eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunlarının eşitlik algısı Fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu bulguya göre sendika üyeliğinin okullarda yükselmeye, sendika üyeliğine göre okullarda farklı tutumlar ile karşılaşmaya, yaşam tarzlarına göre okullarda öğretmenlerin farklı tutumlar ile yüzleşmelerine ve öğretmenlerin nereli olduklarına bağlı olarak eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi öğretmenlerinin eşitlik algıları daha düşüktür. Branş alt boyutunda da okullarda bazı branşların diğerlerinden daha ayrıcalıklı görülmesi, bazı branşlara daha fazla imkân sağlanması ve bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı gösterilmesi gibi açılardan eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunlarının eşitlik algıları düşüktür.

27. Öğretmenlerin sendika üyesi olması ya da olmaması bir değişken olarak araştırma kapsamında ele alınmış ve sendika üyeliğinin eşitlik algısında anlamlı bir farka yol açmadığı gözlenmiştir. Buna göre sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin genel eşitlik algılarında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmek mümkündür.

Öte yandan sendika üyeliği değişkeninin değerlendirme alt boyutunda sendika üyesi olma ya da olmama durumuna göre anlamlı bir farka sahip

olduğu da gözlenmiştir. Buna göre sendika üyesi olan öğretmenlerin sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre değerlendirme alt boyutunda eşitlik algısı daha düşüktür.

Değerlendirme alt boyutunda öğretmenlerin yönetici olma şanslarının eşit olması, sorumlulukların öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılması, öğretmenlerin karar alma sürecine katılımlarının eşit olması, ders dışı görevlerin eşit şekilde dağıtılması ve ödüllerin hakkaniyetli şekilde verilmesi ölçütlerinden yararlanılmıştır.

Örgütsel adalet üzerine yaptıkları çalışmalarında Polat ve Celep (2008) okul yöneticilerinin etik davranışlarda bulunması, keyfi uygulamalardan kaçınması, kuralları herkese eşit uygulaması, öğretmenlere verilen ödül, ek ders ücreti, alınacak derslerin dağılımı, ders dışı görevler ve ceza dağıtımı gibi uygulamalarda hak esasına bağlı olarak adil olunması gereğine dikkati çekmişlerdir.

Polat ve Celep (2008) çalışmalarını yedi coğrafi bölgenin her birinden tesadüfen ikişer il seçilerek; seçilen 14 vilayetteki 1683 ortaöğretim okulundan 42697 öğretmen ile çalışma evrenini oluşturmuş, bu evrenden 1281 öğretmen ile de araştırma örneklemini teşkil etmiştir. Türkiye genelinde yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre örgütsel adalet, örgütsel güven algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının üçünde de öğretmenlerin "yüksek düzeyde" olduklarını tespit etmiştir.

İstanbul ili Şişli İlçesindeki bu araştırmanın sonuçları ise sendika üyeliği değişkenine göre Polat ve Celep'in (2008) bulguları ile paralel değildir. Sendika üyesi olan ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutunda eşitlik algısı düzeyleri "orta düzeyde" olarak tespit edilmiştir. Sendika üyesi olan öğretmenlerin de değerlendirme alt boyutunda eşitlik algıları sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre daha düşüktür.

28. Öğretmenlerin görev yerlerine göre gruplandırılması araştırmanın tabakalı örneklemine uygun olarak yapılmıştır. Okulların öğrenci alma biçimlerine göre (sınav puanı ile, ortalama puan ile ya da sınav ya da puan gerektirmeden kayıt yapma) öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel anlamda farklılıklara sahip oldukları alan yazındaki araştırmalar ile gözlenmiş, öğrencilerin sahip oldukları bu farklılıkların öğretmenlerin eşitlik algıları ile ilişkisinin olup

olmadığı incelenmiştir. Buna göre gruplar Merkezi Sınav Sistemi ile öğrenci alan okullar (MSSO), hem merkezi hem de yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullar (MYO) ve sadece yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullar (YYO) olmak üzere üç grupta incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre grupların eşitlik algılarında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Hem merkezi hem de yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerin eşitlik algıları diğer gruplara göre daha düşük olarak gözlenmiş, en yüksek eşitlik algısı ise herhangi bir sınav puanı ya da ortalama puan gerektirmeden bölgesel olarak kayıt alan okullarda gözlenmiştir. Buna göre ortaöğretim okullarına öğrenci yerleştirme sisteminin bir sonucu olarak ortaya çıkan üç farklı okul tipi ile öğretmenlerin eşitlik algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

ÖEAÖ alt boyutları ile görev yeri değişkenine göre yapılan incelemede de değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanmıştır. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerin değerlendirme alt boyutunda eşitlik algısı merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan ve hem merkezi sınav puanı hem de yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerden daha yüksektir. En düşük eşitlik algısı ise merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullarda gözlenmiştir.

Görev yeri değişkenine göre gözlenen farkın pek çok farklı nedeni olabilir. Merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullarda merkezi sınavda soru sorulan, sorulmayan ya da soru sorulma ağırlığı düşük veya yüksek olan branşların öğretmenleri arasında bir eşitlik algısı farkı olması söz konusu olabilir. Merkezi ve yerel yerleştirme türlerinin her ikisi ile öğrenci alan okullarda ise farklı yerleştirme türleri ile alınan öğrenci türlerine göre oluşan sınıf ve şube farkları nedeniyle öğretmenler arasında bir eşitlik algısı farkı belirmiş olabilir. Bu nedenle okullara öğrenci alma durumuna bağlı olarak bu araştırmada gözlenen eşitlik algısı farkının tabakalara ayrılarak incelenmesi; başka bir ifadeyle okul türlerinin eşitlik algılarının ayrı ayrı incelenerek bir araştırmaya dönüştürülmesi alan yazına katkı sağlayacaktır.

29. Öğretmenlerin medeni durumları ile eşitlik algıları arasında da ilişki aranmış ancak bu değişkenin gerek eşitlik algısı gerekse de eşitlik algısının alt boyutlarında anlamlı bir farka neden olmadığı gözlenmiştir. Evli ve bekar öğretmenlerin eşitlik algıları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

30. İstanbul ili Şişli ilçesindeki öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri "Düşük" olarak tespit edilmiştir. Kınık (2010) tarafından İstanbul İli Beşiktaş ilçesinde gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin "bazen" düzeyinde yabancılaşma seviyesine sahip oldukları gözlenmiştir. Gülören'in (2011) İzmir'de yapmış olduğu araştırmada da "az" derecede yabancılaşma tespit ettiği gözlenmektedir. Kınık'ın (2010) beşli likert tipi derecelendirmesine göre "bazen" bu araştırmadaki "orta" seviyesine, Gülören'in (2011) çalışmasındaki "az" ifadesi ise bu çalışmadaki "düşük" ifadesine karşılık gelmektedir.
31. Öğretmenlerin Seeman'ın (1959) kuralsızlık, anlamsızlık, güçsüzlük ve sosyal uzaklaşma alt boyutlarına göre incelendiği bu araştırmaya göre en yüksek yabancılaşma alt boyutu kuralsızlık olarak tespit edilmiştir. Buna göre kuralsızlık alt boyutunda öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri "orta" olarak tespit edilmiştir. Elma (2003) tarafından Ankara ilinde gerçekleştirilen çalışmada ise kuralsızlık alt boyutuna yer verilmemiş; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutları ile incelemeler yapılmıştır. Elma'nın (2003) elde ettiği sonuçlara göre en yüksek yabancılaşma düzeyi okula yabancılaşma, ikinci en yüksek yabancılaşma düzeyi de güçsüzlük alt boyutunda gözlenmiştir. Elma (2003) tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak Çalışır (2006) tarafından Bolu ilinde yapılan araştırmada da en yüksek yabancılaşma alt boyutu benzer şekilde okula yabancılaşma alt boyutu olmuş, bunun arkasından güçsüzlük alt boyutu gelmiştir. Elma'nın (2003) geliştirdiği ölçek ile Kocaeli ilinde araştırma yapan Celep (2008) de benzer sonuçlar elde ederek yabancılaşmanın en yüksek olduğu alt boyutu okula yabancılaşma (bazen), ikinci en yüksek alt boyutu ise güçsüzlük (nadiren) alt boyutunda elde etmiştir. Kınık (2010) tarafından İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde yapılan araştırmada ise en yüksek yabancılaşma alt boyutu kuralsızlık olarak tespit edilmiş, arkasından güçsüzlük alt boyutu gelmiştir. Kınık (2010) veri toplama aracı tarafından Dean Yabancılaşma Anketini kullanmıştır. Bu veri toplama aracı güçsüzlük, kuralsızlık ve toplumsal yalıtılmışlık alt boyutlarından oluşmaktadır.

Bu araştırmada da Kınık'ın (2010) elde ettiği bulgulara benzer şekilde en yüksek yabancılaşma algısı kuralsızlık alt boyutunda tespit edilmiştir. İkinci en yüksek yabancılaşma alt boyutu ise anlamsızlık olarak tespit

edilmiştir. Diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada güçsüzlük en düşük yabancılaşma algısı tespit edilen yabancılaşma alt boyutudur.

32. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve toplam puan ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki gözlenmemiştir ancak anlamsızlık alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Buna göre erkeklerin anlamsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri kadınlara göre daha yüksektir. Elma'nın (2003) bulgularına göre anlamsızlık alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Kınık'ın (2010) İstanbul ili Beşiktaş ilçesindeki araştırmasında ise yabancılaşma düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre kadınların yabancılaşma düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kınık'ın (2003) çalışmasında anlamsızlık alt boyutu kapsama alınmamıştır ancak güçsüzlük alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark gözlemiş, kadınların güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

33. Branş değişkenine göre öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Öte yandan branş değişkenine göre kuralsızlık alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. Mesleki ve teknik derslerin branş öğretmenlerinin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri merkezi sınavda ağırlığı düşük olan derslerin öğretmenlerine göre daha yüksektir. Kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyi en yüksek ikinci grup merkezi sınavda soru sorulmayan gruptur.

Kuralsızlık alt boyutunda kurallara olan inancın, başarılı olmaya ilişkin hevesin kırılmasının, çabalansa da başarılı olunmayacağına ilişkin ön yargının, başarılı olunsa bile takdir görülmeyeceğine ilişkin kanının ölçüt olarak kullanıldığı göz önüne alınırsa merkezi sınavda soru sorulmayan mesleki ve teknik dersler ile diğer branşların öğretmenlerinin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşması ile öğretmenlerin başarılı olmak istememe, çabalamaktan vazgeçme, takdir edilmeyeceğini düşünme gibi tutum ve davranışları arasında bir ilişki olduğu bulgulara göre gözlenmektedir.

Bu araştırmada branşlar merkezi sınavda ağrılığı yüksek olan branşlar, merkezi sınavda ağırlığı düşük olan dersler, merkezi sınavda soru sorulmayan branşlar ve mesleki ve teknik branş olarak gruplanmıştır. Buyruk (2015)

araştırmasında merkezi sınavların öğrenci, veli ve okul yöneticilerinin branşlara bakışını farklılaştırdığını ifade etmiş, sınav başarısını merkeze alan bir düşünce nedeniyle merkezi sınavlarda başarılı olan okul ve öğretmen ile başarılı olamayan okul ve öğretmen ayrımlarının yapıldığını ortaya koymuştur. Bu bakımdan merkezi sınavda ağırlığı düşük olan ve sorusu sorulmayan branşların öğretmenlerinin başarılı olmaya, çabalamaya ya da kurallara saygı duymaya olan inançlarının azalması ile sınav merkezli bir eğitim anlayışı arasında bir ilişki olması ihtimal dahilindedir. Alan yazına katkı sunmak adına merkezi sınavların branşların meslek algıları üzerindeki etkisini ve bu algının yabancılaşma ile arasındaki ilişkisini ortaya koymak adına yapılacak araştırmalar önemlidir.

34. Öğretmenlerin yabancılaşmaları ile görev süresi arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Elma (2003, 131-133), öğretmen yabancılaşması ve kıdem değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulmuştur. Buna göre, 13-18 yıl ve 7-12 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşma algıları, 1-6 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur. Kınık (2010) ise araştırmasında 26 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyini diğer çalışma sürelerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.
35. Öğretmenlerin mezun oldukları ortaöğretim kurumu ile yabancılaşma düzeyleri ve yabancılaşma alt boyutları düzeylerinde de anlamlı bir fark gözlenmemiştir.
36. Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumu ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bununla birlikte mezun olunan yükseköğretim kurumu ile kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre kuralsızlık alt boyutunda daha yüksek yabancılaşma düzeyine sahiptir. Fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri "düşük" olarak gözlenirken, eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri "orta" olarak tespit edilmiştir.

Bu bulguya göre eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin kuralları anlamsız bulma, çabalamanın bir sonuç getirmeyeceğine inanma, başarılı olsalar da takdir edilmeyeceklerine yönelik inanç gibi tutum ve davranışları fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha fazla göstermeleri beklendik bir sonuçtur.

Buradan elde edilen sonucun daha iyi analiz edilmesi için araştırma kapsamının genişletilmesi, yükseköğretim kurum türlerinden mezun olan öğretmen sayısının arttırılması ve grup sayısının arttırılarak hangi fakülte türünde yabancılaşma düzeylerinin daha düşük ya da yüksek olduğunun anlaşılması alan yazına katkı sağlayacak bir çalışma olarak görülebilir. Ayrıca kuralsızlık alt boyutundaki yabancılaşmanın nedenlerinin ortaya konması bakımından nitel bir araştırma yöntemi ile öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yaparak farklı etkenleri de tespit etmek alan yazına katkı sağlayacak bir çalışma olabilir.

37. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile sendika üyeliği değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığının anlaşılması için yapılan çalışmada yabancılaşma düzeyleri ile sendika üyeliği değişkeni arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Öte yandan sosyal uzaklaşma alt boyutu ile sendika üyeliği alt boyutu arasında anlamlı bir fark söz konusudur. Buna göre sendika üyesi olan öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Gemici'nin araştırma sonuçlarına göre eğitim yöneticileri, sendika yöneticilerinin liderlik özellikleriyle sendika yöneticilerinin ideolojilerine ve siyasetle ilişkilerine ilişkin eleştiriler getirirken sendika yöneticileri de eğitim yöneticilerinin siyasetle ilişkilerine, liderlik özelliklerinin eksikliklerine eleştiri yöneltmişler, öğretmenler ise liderlik özellikleri ve siyasetle ilişkileri açısından hem eğitim yöneticilerini hem de sendika yöneticilerini eleştirmişlerdir. Tarafların ortak olduğu temel görüş ise bütün düzeylerde ideolojinin işbirliğinin ya da çatışmanın belirleyicisi olduğudur (2008, s.311 – 312).

Gemici ayrıca sendika yöneticileri, eğitim yöneticileri ve öğretmenler, etkileşim koşullarından saygının ve adanmışlığın varlığı konusunda ve eşitliğin yokluğu konusundaki görüşleri ortaktır. Eğitim yöneticileri iletişim

ve güvenin olduğunu söylerlerken, öğretmenler ve sendika yöneticileri, iletişim ve güvenin ilişkide olmadığını belirtmişlerdir (2008, s.315 – 316).

Sendika üyeliği ile sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşmanın arasında bir ilişkinin olması sendika üyeliğinin siyasi bir kimliği de beraberinde getirmesi, eşitlik konusunda algıyı düşüren bir etken olması ve iletişimde güvenin olmaması gibi sonuçlara da yol açabilme olasılığıdır. Bu nedenle bazı öğretmenlerin diğer öğretmenlerin ders dışı etkinliklerini, sohbet konularını, derslerdeki uygulamalarını anlamsız bulabilir ya da diğer öğretmenler ile sosyalleşmekten kaçınma eğiliminde olabilirler.

Eğitimde yabancılaşma başlığı altında sosyal uzaklaşma düzeyinde yabancılaşma başlı başına bir araştırma konusu olarak ele alınarak okullardaki gruplaşmaların ya da öğretmen etkileşimlerinin sendika değişkenine bağlı olarak ne düzeyde etkilendiğinin araştırılması alan yazına katkı sağlayacak bir çalışma olarak görülebilir.

Öte yandan sosyal uzaklaşma Seeman'ın (1959) ifadesinde bireyin kendi tercihi olarak gözlenirken alan yazında yabancılaşma ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda "yalıtılmışlık" ifadesinin sıklıkla kullanıldığı gözlenmiştir. Seeman'ın (1959) çalışmalarından yola çıkarak kişilerin sosyal ilişkilerinde tecrübe ettikleri yabancılaşma topluluğun diğer bireyleri tarafından itilmeleri, dışlanmaları, istenmemeleri ya da izole edilmeleri anlamına gelmemektedir. Bunun aksine bireyin kendi kendini izole etmesi, diğer bireylerden uzak durmayı kendisinin tercih etmesi, popüler olana ilgi duymaması ve genelin davranışlarının yadırganması olarak görülmesi gerekmektedir. Bu nedenle sosyal uzaklaşma azınlığın çoğunluktan uzaklaşması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla sosyal uzaklaşma alanında yapılacak çalışmaların nitel araştırmalar yoluyla ve kar topu örnekleme gibi tekniklerle gerçekleştirilmesi sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma algısı olan kimselere ulaşılması ve bu yabancılaşmanın nedenlerinin anlaşılması bakımından faydalı olacaktır.

38. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile görev yeri değişkeni arasında anlamlı bir fark gözlenmezken, görev yeri değişkeni ile sosyal uzaklaşma alt boyutu arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullardaki öğretmenler hem merkezi hem de yerel yerleştirme ve sadece yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki

öğretmenlerden sosyal uzaklaşma alt boyutunda daha yüksek bir yabancılaşma düzeyine sahiptir. Sosyal uzaklaşma alt boyutunda en düşük yabancılaşma düzeyi ise hem merkezi hem de yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerde gözlenmiştir.

Merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullardaki öğrencilerin akademik başarı düzeyleri merkezi bir sınav ile ortaya konmuştur. Bu okullardaki öğrencilerin başarılı öğrenciler olmasının yanında ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerinin yüksek olması da söz konusudur. Bu okullardaki öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeylerinin yüksek olmasının çeşitli nedenleri olabilir. Bu nedenlerden bazıları başarılı olma baskısı, diğer öğretmenler ile rekabet halinde olma, sık ve yoğun denetim altında olma gibi nedenler olabilir. Bu nedenle merkezi sınav ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin tek başına ele alınması ve sadece bu okul türlerinde yapılacak bir araştırma ile sonuçlara ulaşılması alan yazına katkı sağlayacak bir çalışma olacaktır.

39. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda yabancılaşma düzeyi ile medeni durum değişkeni arasında bir ilişki bulunmamıştır ancak medeni durum değişkeni ile sosyal uzaklaşma alt boyutu arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre bekar öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri evli öğretmenlere göre daha yüksektir. Kınık (2010) da araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Kınık'ın (2010) bulgularına göre medeni durum değişkenine göre yabancılaşma düzeylerine anlamlı bir fark olmamasına rağmen toplumsal yalıtılmışlık düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Celep'in (2008) araştırmasında ise medeni durum değişkenine göre güçsüzlük ve sosyal yalıtılmışlık alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmezken anlamsızlık alt boyutunda anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre yaptıkları işi daha anlamsız bulmaktadırlar.

Sonuç olarak İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuş ve araştırmanın ana problemi bu şekilde yanıtlanmıştır. Eşitlik algısının yükselmesi ile yabancılaşma

düzeyinin düşme eğiliminde olduğu, eşitlik algısının düşmesi ile de yabancılaşma algısının yükselme eğiliminde olduğu gözlenmiş, cinsiyet, sendika üyeliği, eğitim durumu, mezun olunan kurumlar, görev süresi, görev yeri ve medeni durum gibi farklı etkenlerin de sürece dahil olduğu gözlenmiştir.

İnsan teklerinin bir topluluk halini alması ve sonrasında bu topluluğun bir toplum olarak anılması için eşitlik bir gereklilikten daha fazlası olarak görülebilir. Eşitliğin tesis edilemediği toplumlarda sosyal hayatın pek çok alanında baş gösteren sorunların insanların bir arada yaşamasına engel olduğu, büyük boyutlu çatışmaların ortaya çıktığı ve bu çatışmaların yıkıcı etkilerinin olduğu tarih çağları boyunca gözlenmiştir. Eğitim ortamlarında da eşitliğin, adaletin ve hakkaniyetin tesis edilemediği hallerde benzer türden yıkıcı sonuçların yaşanması beklendik bir sonuç olmalıdır.

Yabancılaşma ise zaman zaman psikolojik ve patolojik bir hastalık boyutunda ele alınan, insan hayatını çekilmez bir hale sokabilen ve hatta anominin yaygınlaşması halinde intihar vakalarının yaşanmasına yol açabilecek bir kavramdır. Yabancılaşmanın tecrübe edilmesinde pek çok neden sayılabilir. Eşitlik ise bu kavramlar arasında kendisine bir yer bulmuştur. Bu araştırma ile bu iki kavram arasındaki ilişkinin düzeyinin ortaya konmuş olması uygulamacıların ve araştırmacıların konuya eğilmeleri bakımından önemlidir.

ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki negatif yönlü ve yüksek düzeydeki ilişki eğitim yöneticilerine öğretmen yabancılaşmasında eşitlik algısının önemini göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin kendi aralarındaki ve yöneticilerle aralarındaki ilişkilerinde eşitlik algılarının yüksek tutulması halinde yabancılaşma düzeylerinin de düşeceği ortadadır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin eşitlik algısını yükseltmek üzere düzenlemeler yapmaları ve buna uygun davranışlar sergilemeleri önerilir.
2. ÖEAÖ ve ÖYÖ alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin kültür ve kuralsızlık alt boyutlarında olması nedeniyle eğitim yöneticilerinin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşmanın önüne geçmek için sendika üyeliklerini göz ardı ederek her öğretmene eşit mesafede olmaları, öğretmen yükselmelerinde sendika üyeliklerinin rol oynamadığından emin olunması, öğretmenlerin yaşam tarzlarının çalışma ortamında öğretmenlere karşı takınılan tutum ve tavırlara etki etmemesi ve öğretmenlerin kültürel ardyörelerinin de öğretmenlere karşı geliştirilen tutum ve tavırlarda belirleyici olmaması önerilir. Bu sayede öğretmenlerin kurallara olan inançları, başarılı olmak için istekleri, gayretlerinin ödüllendirileceğine ilişkin beklentileri artacaktır.
3. ÖEAÖ ve ÖYÖ alt boyutlarından değerlendirme ve kuralsızlık arasında da orta düzeyde ilişki olması öğretmenlerin kurallara olan inançları ve gayret göstermeleri için değerlendirme anlamında da eşitlik beklentisi içinde olduklarını göstermektedir. Buna göre eğitim yöneticilerinin ödüller verirken hakkaniyetli olmaları, öğretmenler arasında görev dağılımı yaparken adaletli davranmaları, öğretmenlerin karar alma süreçlerine eşit şekilde dahil olabilmeleri ve ders dışı sorumlulukların adil paylaştırılması önerilmektedir. Bu sayede öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeylerinin azalması ve buna paralel olarak kurallara olan inançlarının artması, başarılı olmak için daha istekli olmaları ve gayretlerinin ödüllendirileceğine olan inançlarının pekişmesi beklenmelidir.
4. ÖEAÖ işbölümü ve branş alt boyutları ile kuralsızlık alt boyutu arasında da orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Buna göre eğitim yöneticilerinin

öğretmenler arasında iş bölümü yaparken hakkaniyetli ve adil olmaları önerilir. Araştırma kapsamındaki maddelerden yola çıkarak ders programlarının adil yapılması, nöbet görevlerinin adil dağıtılması, farklı başarı seviyelerindeki sınıfların öğretmenlere adil dağıtılması, öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları öğrenci sayısının eşit olması, branşlar arasında ayrımcılık yapılmaması, bazı branşlara daha fazla saygı duyulmaması, öğretmenlere branşlarından dolayı farklı davranılmaması da eğitim yöneticilerine araştırma sonuçlarından yola çıkılarak önerilir.

5. ÖYÖ sosyal uzaklaşma alt boyutu ile ÖEAÖ alt boyutlarının tamamı arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Örgütlere sosyal sermayenin arttırılması halinde çalışma ortamında iş görenlerin daha mutlu ve huzurlu oldukları göz önüne alındığında sosyal uzaklaşmanın hem bireysel hem de örgütün tamamı için çalışma ortamına olumsuz sonuçları olacağını ifade etmek mümkündür. Buna göre öğretmenlerin eşitlik algılarının düşmesi halinde diğer öğretmenlerden uzaklaşmaları, diğer öğretmenlerin okul içindeki ve dışındaki etkinliklerini anlamsız bulmaları ve diğer öğretmenler ile iletişim kurmaktan kaçınmaları söz konusu olacaktır. Eşitlik algısı düşük öğretmen sayısının artması halinde çalışma ortamında iletişim problemlerinin artması, gruplaşmaların çoğalması ve bireyler arasında çatışmaların baş göstermesi de söz konusu olacaktır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin eşitlik algısını yükseltmek üzere önlemler alarak sosyal sermayeye yatırım yapmaları önerilir.
6. ÖYÖ anlamsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ'nin tüm alt boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yapmakta oldukları etkinlikleri anlamsız bulmaları, yaptıkları işin monotonlaşması, yapmakta oldukları işten zevk almamaları ve kendilerini tekrar etmeye başlamaları ile eşitlik algısı arasında orta düzeyde ilişki vardır. Eşitlik algısının düşmesi ile öğretmenlerin yaptıkları işten zevk almamaları ve bu işe değer katmak ya da yenilikler getirmeyi istemeleri söz konusu olacağı için eğitim yöneticilerinin okullarda yenilikçi uygulamaları arttırmak, proje geliştirmek ve öğretmenlerin iş tatminlerini arttırmak için eşitlik algısının yüksek olmasını da sağlamaları önerilir.
7. Araştırma kapsamında öğretmenlerin eşitlik algıları orta düzeyde tespit edilmiştir. Eşitlik algısı ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki negatif yönlü

yüksek düzeydeki ilişki göz önüne alınarak eşitlik algısının "orta" düzeyde tespit edilmesi olumsuz bir durum olarak görülmelidir. Öğretmenlerin eşitlik algılarının yükseltilmesi için eğitim yöneticilerinin önlemler almaları ve bu konunun kapsamlı olarak ele alındığı atölye çalışmaları gerçekleştirmeleri önerilir.

8. Öğretmenlerin eşitlik algılarının en düşük olduğu alt boyutun kültür olması ve bu alt boyutta özellikle sendika üyeliğinin etken olduğu maddelerde eşitlik algısının düşük olması öğretmenlerin sendika üyeliklerinden kaynaklı olarak eşitsiz tutum, davranış ve uygulamalara maruz kaldıklarını göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin sendika üyeliği farklılıklarının çalışma ortamında göz ardı edilmesi ve öğretmenler arasında bir etken olmaması için gerekli tedbirleri almaları önerilir. Öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyeliklerini bir etken olarak görmeleri ve okullarındaki yöneticilerin sendika üyeliklerine göre öğretmenlere farklı davranıldığına olan inançları bu konudaki olumsuzlukları gözler önüne sermektedir. Eğitim yöneticilerinin sendika farklılıklarının çalışma ortamında herhangi bir tutum aya da davranışa etki etmediğini öğretmenlere göstermeleri önerilir.
9. Değerlendirme alt boyutunda tüm maddelerin orta düzeyde eşitlik algısına işaret etmesi ve en düşük maddenin öğretmenlerin yönetici olma şanslarının eşit olduğuna ilişkin madde olması eğitim yöneticilerinin öğretmenleri değerlendirmeleri konusunda öznel değer yargılarından uzak durmaları ve bunun yerine sabit kıstaslar ile değerlendirme yapmaları gereğine vurgu yapmaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalar bu konuda tüm çevreler tarafından kabul görmüş değerlendirme ölçeği eksiğini göstermiş olsa da eğitim yöneticilerinin değerlendirme aşamasında şeffaf olmaları ve değerlendirme aşamasındaki kararlarını öğretmenler ile paylaşmaları bu konudaki eşitlik algısını yükseltme potansiyeline sahiptir.
10. Hem kültür hem de değerlendirme alt boyutlarında yönetici olma şanslarının eşit olmasına yönelik maddelerin düşük olmasından yola çıkarak alan yazındaki diğer araştırmacıların bu konuda daha derinlikli çalışmalar yapması önerilir. Öğretmenlerin değerlendirilmesi için nesnel ölçütlere sahip ölçeklerin geliştirilmesi için yapılacak bir çalışma alan yazına ve uygulayıcılara kolaylık sağlayacaktır. Bu konuda eşitlik algısının düşük

olmasının nedenlerinin nitel araştırma yöntemleri ile araştırılması da konunun nedenlerinin anlaşılması için faydalı veriler sağlayacaktır.

11. Araştırma kapsamında işbölümü alt boyutu işin parçalara ayrılması aşamasında sadece bu parçaların eşit şekilde paylaştırılması ile sınırlandırılmıştır. İşbölümünün özellikle yabancılaşma ile arasındaki ilişki göz önüne alındığında eğitimde işbölümünün ayrı bir araştırma başlığı olarak ele alınması alan yazındaki diğer araştırmacılara önerilir. Toplumsal işbölümünün toplumsal tabakalaşma ve fırsat eşitliği ile arasındaki ilişki göz önüne alındığında eğitimde işbölümünün öğretmenler arasında tabakalaşmaya neden olması olasıdır. Öte yandan işbölümü nedeniyle küçük parçalara ayrılan işin basitleşmesi, yapılan işin niteliğini de düşürmektedir. Buna bağlı olarak işin değersizleşmesi, işi yapmakta olan iş görenin de yeri kolay doldurulabilecek bir parçaya dönüşmesi söz konusudur. Eğitimde işbölümünün bu türden sonuçlara yol açıp açmadığının anlaşılması bakımından yapılacak bir araştırma da alan yazındaki uygulayıcı ve araştırmacılara veri sağlaması bakımından önemlidir. İşbölümünün bir diğer sonucunun ise mekanikleşen işin monotonlaşması ve işi yapan kişinin de bu monotonlaşma sürecinde insani değerlerinden sıyrılarak makineleşmesi söz konusudur. Eğitimde işbölümünün öğretmenler üzerinde bu türden bir etkisinin olup olmadığının anlaşılması da bir araştırma konusu teşkil etmektedir.
12. Araştırma kapsamında eğitimde cinsiyet değişkeni sınırlı bir çerçevede alınmıştır. Toplumsal anlamda cinsiyet eşitsizlikleri çok daha geniş bir çerçevede ele alınmaktadır. Bu nedenle eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin öğretmenler bakımından ele alınması ayrı bir araştırma konusu olarak alan yazına değer katma potansiyeline sahiptir.
13. Araştırma kapsamında merkezi sınavlarda soru sorulan derslerin dağılımı ile öğretmenlerin eşitlik algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bir değişken olarak merkezi sınavların öğretmenlerin benlik algıları ve mesleklerini tanımlamaları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için ayrı bir çalışmanın yapılması önerilir.
14. Araştırmanın İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumları ile sınırlı tutulmasından kaynaklı olarak elde edilen veriler katılımcıların eğitim durumları konusunda sınırlı bir veri setinin oluşmasına neden olmuş ve grup

sayısı düşük kalmıştır. Araştırma kapsamının genişletilmesi ve daha fazla katılımcıya ulaşılması halinde eğitim durumu değişkenine göre daha ayrıntılı sonuçların elde edilmesi söz konusu olabilir. Bu nedenle ÖEAÖ ve ÖYÖ ölçeklerinin daha geniş örneklemler üzerinde kullanılması önerilir.

15. Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim türü hem eşitlik algıları hem de yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılıklar göstermiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim türüne göre farklı alanlarda da algılarında, tutumlarında ya da davranışlarında farklılıklar olması olasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim türü ayrı araştırmalarda bir değişken olarak ele alınmalıdır.
16. 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında uygulanmakta olan ilköğretimden ortaöğretime geçiş sistemine göre üç farklı uygulama ile öğrenciler ortaöğretim kurumlarına kaydedilmektedir. Buna göre bazı okullar sadece merkezi sınavdan alınan puanlara göre, bazı okullar hem merkezi sınav puanı hem de adrese dayalı yerleştirme ile bazı okullar ise sadece adrese dayalı yerleştirme ile öğrenci almaktadırlar. Bu durumun okullar arasında akademik bir başarı farkı yarattığı bilinmektedir. Öğrenciler bakımından ortaya çıkan bu farkın öğretmenler arasında da bir algı farklılığına neden olduğu gözlenmiştir. Bu araştırma kapsamında bu fark eşitlik ve yabancılaşma başlıkları altında incelenmiş ve anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklı okul türlerinin öğretmenlerin farklı algı, tutum ve davranışları ile ilişkili olması yüksek olasılıktır. Bu nedenle uygulamacı ve araştırmacılara ayrıntılı veri sağlaması amacıyla okul türleri ile öğretmenlerin çeşitli algı, tutum ve davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların yapılması önerilir.
17. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri “düşük” olarak tespit edilmiştir. Bu düzeyin “çok düşük” haline gelmesi için çeşitli önlemlerin alınması eğitim yöneticilerine önerilir.
18. Araştırma sonuçlarına göre yabancılaşma düzeyinin en yüksek olduğu alt boyut kuralsızlıktır. Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin kurallara olan inançlarını ve başarılı olma isteklerini yükseltmek için kuralsızlık alt boyutundaki yabancılaşma düzeylerini düşürmeleri bir gereklilik olarak gözlenmektedir. Eşitlik algısının yükseltilmesi ve özellikle ödüller verilirken hakkaniyetli olunması önerilir.

19. Sendika üyeliği değişkeni ile sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Buna göre sendika üyesi öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Sendika üyeliğinin öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşim ile ilişkili olduğunu gösteren bu sonuca göre eğitim yöneticilerinin sendika üyeliğinin çalışma ortamında arka plana atıldığını göstermeleri ve öğretmenleri de buna ikna etmeleri bir gereklilik olarak önerilmektedir. Bunun için sosyal sermayeye yapılacak geziler, yemekler, kahvaltı toplantıları, okul dışı etkinlikler gibi yatırımlar eğitim yöneticilerine önerilmektedir.
20. Merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yüksek yabancılaşma göstermelerinin nedenlerinin ele alındığı ayrı bir araştırma alan yazına önemli bulgular sağlayacağı için araştırmacıların bu konuda nicel ve nitel araştırmalar yapmaları önerilir.

KAYNAKLAR

Açıkalın, A. (2014). *Eğitimde insan kaynağının yönetimi*. Turan, S. (Yay. Haz) Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama İçinde (s. 155 – 187). Ankara: Pegem Akademi

Addi-Raccah, A. ve Ayalon, H. (2002) Gender inequality in leadership positions of teachers. *British Journal of Sociology of Education, 23:2, 157 – 177*. DOI: 10.1080/01425690220137693

Akcan, E., Polat, S. ve Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal
faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), s. 1101-1119.*

Akdeniz, E. B. (2017). *J. P. Sartre'da yabancılaşma fenomeni*. İstanbul: Pales

Akhtar, Z. (2012). Gender inequality in teacher training programs. *International Journal of Business and Social Science. 3 (10) s.260 – 266*

Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, *12*(2), 1-30.

Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, s.76-101*.

Alarcón, D.; Sánchez, J.A. (2015). *Assessing convergent and discriminant validity in the ADHD-R IV rating scale*. Spanish STATA Meeting, October 22, 2015, University of Pablo de Olavide, Seville, Spain.

Alay, G. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Alkan, Y. (2018). Aquinas ve Abelard'ta adalet ve iktisadi adalet. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 1(2), 150-160.*

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *16* (4), 463-484.

Altun, S. A., ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *53*(53), 7-24.

Arabacı, İ. B. (1995). İlköğretim müfettişlerinin denetim ilkeleri konusundaki yeterlikleri. *Unpublished master thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Arıklı, E. (Ed) (1975). *Devrimler ve karşı devrimler ansiklopedisi*. İstanbul: Gelişim Basım ve Yayım A.Ş.

Aristoteles (1998). *Atinalıların Devleti*. Ankara: Cumhuriyet

Aristoteles (2017). *Politika*. Furkan Akderin (Çev.). İstanbul: Say.

Arneson, R. (2013). Egalitarianism. USA CSLI. *Stanford University.*

Aslanargun, E. (2014). *Eğitim örgütlerinde güç ve politika*. Turan, S. (Yay.Haz) Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama içinde (s. 97 – 128). Ankara: Pegem Akademi

Atay, K. (1996). İlköğretim müfettişlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *5*(5), 25-38.

Atkinson, A. B. (2018). *Eşitsizlik. Ne Yapılabilir?* Ankara: Efil Yayın Evi

Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliliklerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep.

Aydın, İ. (1999). *Dünden bugüne öğretmenler*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları

Aygün, S. Ç. Y. (2008). *Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı, Ankara

Aytaç, K. (1970). *İngiltere, İsveç, Fransa ile Fedaral Almanya'da okul reformları ve okul kuruluş sistemlerinde demokratlaşma temayülleri*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokratik kurumlar ve baski düzenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*, 249-278.

Baba, H. B. (2007). *Toplumsal cinsiyet açısından daha eşitlikçi bir toplum için dönüşümün taşıyıcıları olarak öğretmen adayları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *1*(1), 29-62.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi (Nitelikli Okul)*. Feryal Matbaası, Ankara.

Berliner, D. C. (2013). Effects of Inequality and Poverty vs. Teachers and Schooling on America's Youth. *Teachers College Record*, *115*(12), n12.

Bolat, O. (2011). İş yükü, iş kontrolü ve tükenmişlik ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *25*(2), 87-101.

Boratav, K. (2005). *1980'li yıllarda Türkiye'de sosyal sınıflar ve bölüşüm.* Ankara: İmge Kitabevi

Bottomore, T.B. (1990). *Seçkinler ve Toplum*. İstanbul: Gündoğan

Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015). *Yeniden Üretim*. Ankara: Heretik

Bowles, S. (1999). Eşitsiz eğitim ve toplumsal işbölümünün yeniden üretimi. (*çev. Kemal inal) Eğitim ve Yaşam, Bahar*, (99), 15.

Bowles, S. ve Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

Boz, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

Bozkurt, C., ve Bellibaş, M. Ş. (2016). Görevlendirme kapsamında çalışan okul yöneticilerinin atanma yöntemleri ve yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 46-74.

Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Newyork: Guildford Publications, Inc.

Bulut, K., ve Soylu, B. (2009). Öğretim üyelerinin iş yükü seviyelerinin bir analitik ağ modeli ile değerlendirilmesi: mühendislik fakültesinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, *25*(1), 150-167.

Bursalıoğlu, Z. (1985). Eğitim yönetiminde denetleme ve değerlendirme. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 18(1-2), s.169-170*

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi

Buyruk, H. (2008). *Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizliklere ilişkin biyografik bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı, Ankara

Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 28-42.

Buyruk, H. 2015. *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İstanbul: İletişim Yayınları

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Güz, sayı*: 32, s. 470 – 483.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi

Calabrese, R. L., Adams, J. (1990). Alienation: A cause of juvenile delinquency. *San Diego: Adolescence 12 (98) s.435-440.*

Carnoy, M. (2001). Gramsci ve devlet. *Praksis (3) s.252 – 278.*

Cohen, D., ve Prusak, L. (2001). *Kavrayamadığımız zenginlik: Kuruluşların sosyal sermayesi*. İstanbul: MESS Yayınları

Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard educational review*, *38*(1), 7-22.

Çelik, E., Babaoğlan, E. (2017). Üniversite öğrencilerin yabancılaşma düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 18(1) s.405-427*.

Çelik, M., ve Çıra, A. (2013). Örgütsel vatandaşlık davranışının iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde aşırı iş yükünün aracılık rolü. *Ege Akademik Bakış*, *13*(1), 11-20.

Çelik, R. (2017) Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi 9(2),* 17-29.

Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. ve Cömert, M. (2008). Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(15), 55-74.

Dewey, J. (1964). *Özgürlük ve Kültür*. İstanbul: Çan Yayınları

Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum*. Ankara: Pegem Akademi

Durkheim, E. (2018). *Toplumsal İşbölümü*. İzmir: Cem

EARGED. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) T.C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.

Engels, F. (2019). *Ailenin özel mülkiyetin ve devletin kökeni*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa

Erdoğan, İ. (2015a). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi

Erdoğan, İ. (2015b). *Eğitim Bilimleri ve Milli Eğitime Dair*. Ankara: Nobel

Erdoğan, İ. (2017). *Gelenekten Geleceğe Eğitim Bilimi (Kuram ve Uygulama)*. İstanbul: Sümer Kitabevi.

Erjem, Y . (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri arasında sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (4), s. 395-417*.

Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, Y. (2013). Turkiye Klinikleri. *Journal of Medical Sciences. 2013;33(1):210-23.* doi: 10.5336/medsci.2011-26747

Eryılmaz, A., Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 36 (161), s.271- 286.*

Field, A. (2005) *Discovering Statistics Using SPSS.* London: Sage Publications.

Foucault, M. (1992). *Hapishanenin Doğuşu*. Ankara: İmge

Fraenkel, J.R., ve Wallen, N.E (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Hattatoğlu, D. ve Özbek, E. (Çev.) İstanbul: Ayrıntı.

Freud, S. (2006). *Kitle Psikolojisi*. İstanbul: Cem Yayın Evi.

Fromm, E. (1982). *Sağlıklı Toplum*. İstanbul: Payel Yayın Evi

Fromm, E. (2016a). *Marx'ın İnsan Anlayışı*. İstanbul: Say Yayın Evi.

Fromm, E. (2016b). *Özgürlükten Kaçış* (2. Baskı). İstanbul: Say. (İlk Baskı: 2015) (Özgün eser 1941 tarihlidir)

Gemici, Y. (2008). *Eğitimde sendika yönetim ilişkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim BİIimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı, İzmir.

Gewirtz, S. (2002). *The managerıal school post-welfarism and social justice in education*. New York: Routledge Taylor ve Francis Group

Geyer, F. (1974). Alienation and general systems theory. *Sociologische Gids*, *21*(4), 225-246.

Göçmen, D. (2003). Karl Marx'ın, ahlak felsefesi ve adalet teorisiyle olan ilişkisi üzerine.*Praksis Üç Aylık Sosyal Bilimler Dergisi. No: 10, s.255 – 278.*

Gökberk, M. (1974). *Felsefe Tarihi*. Ankara: Bilgi Yayın Evi

Gülören, E. (2011). *Teknik öğretmenlerde mesleki yabancılaşma – İzmir örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Güner, B. (2016). The effect of organizational justice on turnover intention and the mediating role of emotional exhaustion: A study on educational institutions. (*Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara*.

Güneş, D. Z., ve Kara, S. B. K. (2016). İlkokulların sorunlarının öğretmenler kurulu toplantılarına dayalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 142-153.

Hegel, G., W, F. (2018). *Felsefe tarihi: Thales'ten Platon'a Grek felsefesi.* İstanbul: NotaBene Yayınları

Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural Equation Modeling: Guidelines For Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53-60

Hoy, W. K. Ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel

Hoy, W. K., ve Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*. 18(4), s. 250 – 259

Hu, L. ve Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. Doi:10.1080/10705519909540118.

Illıch, I. D. (2018). *Okulsuz Toplum*. İstanbul: Şule Yayınları

ISSC, IDS and UNESCO (2016), World Social Science Report 2016, Challenging Inequalities: Pathways to a Just World, UNESCO Publishing, Paris.

İnceoğlu S. (2001). Türk Anayasa Mahkemesi ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi kararlarında eşitlik ve ayrımcılık yasağı çerçevesinde af, şartla salıverme, dava ve cezaların ertelenmesi. *Anayasa Yargısı*. Cilt:18. 42-70.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü (2017). *2016/'17 İstatistik Verileri*. İstanbul

Jacob, W. J., ve Holsinger, D. B. (2008). Inequality in education: A critical analysis. In *Inequality in education* (pp. 1-33). Springer, Dordrecht.

Kabadayı, T . (2013). "Hakkaniyet" adaletin temelidir. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , (15) , 49-57*

Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı, Elazığ

Kantos, Z. E. (2013). Performans değerlendirme süreci ve 360 derece geri bildirim sistemi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 12 (23), 59-76*

Karataş, S. (2015). Mesleki Örgütlenmeler Hakkında Eğitim Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (11), 3-22.

Kaynak, R., ve Bülbül, M. (2008). 360-derece geri bildirim sisteminde değerlendirme farklılıkları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *13*(1), 269-292.

Kemaloğlu, M. (2014). X.-XVII. yüzyıllarda yakın ve orta doğu'da bilimlerin tasnifi tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 75-90.

Kesik, F., Cömert M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15 (1), s.27-46 DOI: 10.17679/iuefd.99916

Kılıç, R., Demirçelik, M. (2011). Mülkiyet kavramının tarihsel gelişimi sürecinde Ortaçağ ve reform hareketi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 181-190.

Kılıç, Y. (2013). *Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara.

Kline, B. R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (Second edit). NY: The Guilford Press.

Koçak, D. , Çokluk, Ö. , Kayri, M. (2016). Faktör Sayısının Belirlenmesinde MAP Testi, Paralel Analiz, K1 ve Yamaç Birikinti Grafiği Yöntemlerinin Karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 13 (1) , 330-359.

Koski, W. S., ve Horng, E. L. (2007). *Curbing or facilitating inequality: Law, collective bargaining, and teacher assignment among schools in california*. Governor's Committee on Education Excellence.

Kranz, W. (1994). *Antik Felsefe: Metinler ve açıklamalar*. İstanbul:Sosyal Yayınlar

Kurt, S. (2012). Hayek'in özgürlük ve adalet teorisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *2*(3), 199-213.

Lerner, R., Meacham, S. ve Burns, E. M. (1993). *Western Civilizations*. New York: W.W. Norton ve Company, Inc.

Machiavelli, N. (2019). *Prens*. İstanbul: Can Yayınları

Mackey, J. Ve Ahlgren, A. (1977). Dimensions of adolescent alienation. *Applied Psychological Measurement* 1(2), pp: 219 – 232

Malinowski, B. (2016). *Bilimsel bir kültür teorisi*. Ankara: Doğubatı Yayınları

Marx, K. (2017a). *1844 el yazmaları* (11. Baskı). İstanbul: Birikim Kitapları. (İlk Baskı: 2000)

Marx, K. (2017b). *Yabancılaşma* (6. Baskı). Ankara: Sol. (İlk Baskı: 2000)

Marx, K. ve Engels, F. (2013). *Politika ve felsefe*. İstanbul: Belge Yayınları

Mc Dill, E. L. ve Ridley, J. C., (1962). Status, anomia, political alienation and political participation. *American Journal of Sociology* 68:2, 205-213

McDougall, W. (2017). *The group mind: A sketch of the principles of collective psychology, with some attempt to apply them to the interpretation of national life and character*. E-artnow.

McLaren, P (2011). *Okullarda Yaşam, Eleştirel Pedagojiye Giriş*. Ankara: Anı Yayın evi

Memişoğlu, S. P. (2001). Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. (*Unpublished doctoral dissertation), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*.

Memişoğlu, S. P., ve Sağır, M. (2008). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2).

Meşeci Giorgetti, F. (2016). *Eğitim ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayın Evi

Mete, Y. A. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları – nesnel çözümleme / öznel tanıklıklar* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı, Kocaeli

Moseley, A. (2013). *A'dan Z'ye felsefe*. İstanbul: NTV Yayınları

Mottaz, C. J., (1981). Some determinants of work alienation. *The Sociological Quarterly*. 22(4). Doi: 10.1111/j.1533-8525.1981.tb00678.x

Nair, N. Ve Vohra, N. (2009). *Developing a new measure of work alienation*. Baywood Publishing.

Oğuz, E. ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler (Kars ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(13).

Osmanoğlu, Ö. (2016). Hegel'den Marcuse'ye yabancılaşma olgusu. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 65-92.

Önder, E. (2012). *İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara

Önür, H. (2013). *Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı

Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi.* Eskişehir: 1.Kaan Yayın evi

Özdaş, F., Ekinci, A., ve Öter, Ö. M. (2018). Eğitim ve öğretimin geliştirilmesinde öğretmenler kurulu kararlarının etkisi. *Electronic Turkish Studies, 13*(11).

Özdemir, Ç. M. (Ed.) (2016). *Eğitim sosyolojisi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. (ilk baskı: 2014)

Özön, M. N. (1959). *Osmanlıca – Türkçe Sözlük*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri

Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili bir çözümleme.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Ankara

Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili bir çözümleme.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Ankara

Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi

Pauer-Studer, H. (2002). *Freedom and equality: beyond egalitarianism and anti-egalitarianism. birgit christensen* et. al. (ed.): Wissen. Macht. Geschlecht/ Power. Gender. Knowledge, Akten der IAPH-Tagung Zürich 2000, IAPH-Proceedings, Zürich: Chronos

Peske, H. G., ve Haycock, K. (2006). Teaching inequality: How poor and minority students are shortchanged on teacher quality: a report and recommendations by the education trust. *Education Trust*.

Platon (2019). *Devlet*. Eyuboğlu, S. ve Cimcoz, M.A. (Çev) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi ,* 54 (54) , 307-331 .

Püsküllüoğlu, A. (1975). *Öz Türkçe Sözlük*. Ankara: Bilgi Yayın evi

Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Harvard University Press

Ray, N. M., ve Minch, R. P. (1990). Computer anxiety and alienation: Toward a definitive and parsimonious measure. *Human factors*, *32*(4), 477-491.

Roberts, B. (1987). A confirmatory factor analytic model of alienation. Social Psychology Quarterly, 50(4), s.346 – 351.

Robertson, S. L. (2000) Teachers' labour, class and the politics of exchange, *International Studies in Sociology of Education*, 10:3, 285-302, DOI: 10.1080/09620210000200064

Rousseau, J. J. (2009). *Emile ya da eğitim üzerine*. İstanbul: Say Yayın Evi

Rousseau, J. J. (2018). *Toplum sözleşmesi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Rousseau, J.J. (2002). *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı*. İstanbul: Say Yayın Evi

Sarpkaya, R. (1996). *Liselerde yönetime katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, İzmir.

Savran, S. (2015). Sınıfları haritalamak: sınıflar birbirinden nasıl ayrılır. *Marksizm ve Sınıflar*, 25-67.

Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. American Sociological Review, 24 (6), s. 783-791.

Selçuk, S. (2015). Eski çağlarda suç hukuku. *Ankara Üniversitesi Yayınları. 2(459), s.1013 – 1058*

Smith, A. (1997). *Ulusların zenginliği*. İstanbul: Alan Yayıncılık

Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi, 1 (13), s.1-25*

Sönmez, V. (2017). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Stewart, F. (2009). *Horizontal Inequalities As A Cause Of Conflict: November 2019*. Bradford Development Lecture.

Stewart, F. (Ed.). (2016). *Horizontal inequalities and conflict: Understanding group violence in multiethnic societies*. Springer.

Sulu, S., Ceylan, A. ve Kaynak, R. (2010) Work alienation as a mediator of the relationship between organizational injustice and organizational commitment: Implications for healthcare professionals. *International Journal of Business and Management.* Vol: 5 No: 8 DOI: 10.5539/ijbm.v5n8p27 · Source: DOAJ

Swain, D. (2019). *Yabancılaşma: Marx'ın teorisine bir giriş*. İstanbul: Marx21 Yayınları

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Şenel, A. (1970). Eski Yunanda eşitlik ve eşitsizlik üstüne. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No: 307

Şenel, A. (1982). *İlkel topluluktan uygar topluma geçiş aşamasında ekonomik toplumsal düşünsel yapıların etkileşimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.

Şimşek, H., Balay, R., Şimşek A.S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), s.53-72)

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı.* (Mustafa Baloğlu, (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Tan, M. (1988). Okulsuz toplumdan sonrası. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 21 (1-2), s.284 – 298.

Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: işlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 557-571.

Temur, S. (2005). *Ankara İli Altındağ İlçesindeki Endüstri Meslek Lisesleri Öğrencilerinin Toplumsal Yaşem ve Yüksek Öğretime İlişkin Görüş ve Beklentilerinin Eğitimde Eşitlik İlkesi Açısından Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. İstanbul: Türk Psikologlar Derneği

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications*. (first edit). Washington: American Psychological Association.

Topuzkanamış, E. (2013). Max Weber'de ekonomi hukuk ve rasyonalite. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi. 14 (2), s.253-274*

Tunç, S. (1969). *Türkiye'de eğitim eşitliğini engelleyen etkenler*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Tural, N. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık

Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: iş yükü, esnek çalişma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatişmasi ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 25*(3-4), 155-179.

Turner, B. (2013). *Eşitlik.* Ankara: Dost

Türkmenoğlu, G., ve Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 526-549.

Ülgen, P. (2010). Ortaçağ Avrupasında feodal sisteme genel bir bakış. *Mukaddime, 1*(1), 1-18.

Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). *Modern Türkiye'nin Sisyphos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. 75. Yılda Eğitim*. Ankara: Türkiye Tarih Vakfı Yayınları. 3972.

Üstünkal, F. T. (2013). *Eğitim örgütlerinde performans değerlendirmenin öğretmenler üzerindeki etkisi*. (YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Williamson, I ve Cullingford, C. (1998) Adolescent alienation: its correlates and consequences. *Educational Studies*, 24:3, 333-343, DOI: 10.1080/0305569980240306

Wright, E. O. (2005). *Approaches to class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yalçın Ö., Dönmez, A. (2017). Sosyal psikolojik açıdan yabancılaşma: Dean'in yabancılaşma ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2) Doı: 10.1501/sbeder_0000000143

Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri (İzmir örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, İzmir.

Yenilmez, M. İ., ve Demir, M. H. (2017). En Çok ve En Az Kazandıran Meslekler Analizi: Türkiye Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 32*(1), 243-269.

Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara üniversitesi sbf dergisi, 62*(1), 253-278.

Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(1) s.579-616*

Yılmaz, S., Sarpkaya,P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), ISSN: 1303-5134.

Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 13(20), s.117-124*

Yildirim, M. C., Ekinci, A., ve Öter, Ö. M. (2012). The effect of education supervisor assistants' organizational justice perceptions on their level of professional burnout. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, *45*(1), 327.

Yolcu, H., ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *3*(3), 102-126.

EKLER

EK 1:

ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI İLE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli Öğretmenim,

Aşağıdaki çalışma İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Eğitim Bilimleri Enstitüsünde "Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Eşitlik Algıları İle Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezi için veri toplamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışmadan elde edilen veriler herhangi bir basım – yayım organında izinsiz olarak yayınlanmayacaktır. İlginize teşekkür ederiz.

Orhun KAPTAN
orhun.kaptan@ogr.iu.edu.tr

Cinsiyetiniz:

a) Kadın
b) Erkek

Medeni Durumunuz:

a) Bekar
b) Evli

Branşınız: (Lütfen belirtiniz)

……

Eğitim Durumunuz:

a) Önlisans
b) Lisans
c) Yüksek Lisans
d) Doktora

Mezun Olduğunuz Lise Türü

a) Anadolu Lisesi
b) Fen Lisesi
c) Yabancı Dil Ağırlıklı Lise
d) Genel Lise
e) İmam Hatip Lisesi
f) Çok Programlı Lise
g) Endüstri Meslek ve Teknik Lise / Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi / Teknik Lise
h) Diğer:……

Mezun olduğunuz Lisans veya önlisans türü:

a) Eğitim Fakültesi / Teknik Eğitim Fakültesi
b) Fen - Edebiyat Fakültesi
c) Mühendislik Fakültesi
d) İşletme - İktisat Fakültesi
e) İlahiyat Fakültesi
f) Diğer:……

Bir Sendikaya üye misiniz?

a) Hayır
b) Evet

Mesleğinizde Çalıştığınız Süre:

a) 0-5 yıl
b) 6-11 yıl
c) 12-17 yıl
d) 18-22 yıl
e) 23-28 yıl
f) 29-31 yıl

Görev yaptığınız okul: (Belirtiniz):

……
……
…….

ÖĞRETMEN EŞİTLİK ALGISI ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1 - Okulumda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir.					
2 - Okulumdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır.					
3 - Okulumda öğretmenlerin karar alma sürecine katılma şansları eşittir.					
4 - Okulumdaki öğretmenlere ders dışı görevler eşit şekilde dağıtılır.					
5 - Okulumdaki yönetim, öğretmenlere karşı sendika üyeliklerine göre farklı davranır.					
6 - Okulumdaki yönetim, bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyar.					
7 - Okulumda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar.					
8 - Okulumda yönetim bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranır.					
9 – Okulumda haftalık ders programları adaletli şekilde yapılır.					
10 - Okulumda yöneticiler öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranırlar.					
11 - Çalıştığım okulda bazı branşlara daha fazla imkân sağlanır.					
12 - Okulumda öğretmenlere ödüller verilirken hakkaniyetli davranılır.					
13 - Okulumda nöbet görevleri adaletli şekilde dağıtılır.					
14 - Okulumda bir grubun eğitim anlayışı diğerlerine dayatılır.					
15 - Okulumda farklı başarı seviyelerindeki sınıflar öğretmenlere adil dağıtılır.					
16 - Okulumda öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları (sınıf mevcudu, atölye, vb.) öğrenci sayısı eşittir.					
17 - Okulumda öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir.					

ÖĞRETMEN YABANCILAŞMA ALGISI ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1 - Okulumda başarılı olmaktan çok yöneticiler ile yakın ilişkiler kurmak daha etkilidir.					
2 - Okulumda öğretmenlerin aldıkları kararlar bir şeyleri değiştirmeye yetmez.					
3 - Okulumda pek çok şeyi sadece yapmam gerektiği için yaparım.					
4 - Okulumda sorunlarla karşılaştığım zaman "Böyle gelmiş, böyle gider." derim.					
5 - Okulda uymam gereken kuralları belirleyen yönetmelikleri okumaya bile gerek görmüyorum.					
6 - Bugün verdiğim eğitimin gelecekte öğrencilere ne katacağı konusunda bir fikrim yok.					
7 - Sınıfta yaptıklarımın öğrencilerin gelecekteki başarılarına bir etkisi yoktur.					
8 - Okulumda başarılı olsam da ödüllendirilmeyeceğimi biliyorum.					
9 - Okulumdaki diğer öğretmenlerin serbest zamanlarında (ders araları, öğle araları, hafta sonları, vb.) yaptıkları etkinlikleri yadırgıyorum.					
10 - Öğrencilerimin düşüncelerini değiştirmek için gereken gücü kendimde bulamıyorum.					
11 - Okulumda bazı ayrıcalıklara sahip olmak için sadece başarılı olmak yetmez.					
12 - Okulumdaki öğretmenlerin okul ortamındaki sohbetlerinin konularını sığ buluyorum.					
13 - Başarılı bir öğretmen olsam da ders programım istediğim gibi yapılmaz.					
14 - Anlamsız bulduğum bazı konuları sadece diğer öğretmenlerden geri kalmamak için işliyorum.					
15 - Okulumdaki öğretmenlerin sosyalleşmek için yaptıkları etkinlikler bana anlamsız geliyor.					
16 - Ne kadar çalışkan bir öğretmen olsam da başarılı sınıflar bana verilmez.					
17 - Okulumda görev yapmakla yükümlü bir makineye dönüştüğümü hissediyorum.					
18 - Okulumdaki çoğu öğretmenin derslerindeki uygulamaları mantıksızdır.					
19 - Okulda farkında olmadan aynı şeyleri tekrar etmeye başladım.					
20 - Görevlerimi eksiksiz yapıyor olmam okul yönetimi tarafından takdir edilmez.					

Ek 2:

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.10277646 24/05/2019
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Şişli İlçe MEM 15.04.2019 tarihli ve 9523673 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 24.05.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Orhun KAPTAN'ın **"Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Eşitlik Algıları ile Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki"** konulu tezi kapsamında, ilimiz Şişli ilçesinde bulunan resmi liselerde; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
24/05/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a025-0731-3228-8e5f-1f95 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3:

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ – CERRAHPAŞA EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM YÖNETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

*Aşağıdaki çalışma İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında hazırlanmakta olan "**Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eşitlik Algısı ile Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki**" başlıklı tez için geliştirilmekte olan ölçekler için bir **ön uygulamadır**. Çalışmadan elde edilen bulgulardan **ölçek geliştirilmesi aşamasında yararlanılacaktır**. Bulgulara yönelik **sonuçlara ulaşılmayacak ve yayımlanmayacaktır**. Çalışma **üç** bölümden oluşmaktadır. Kişisel Bilgiler anketi, Eşitlik algısı ölçeği ve Okula Yabancılaşma ölçeği taslaklarını doldurarak ölçeğin hazırlanmasına vereceğiniz destek için teşekkür ederim.*

Orhun KAPTAN

orhun.kaptan@ogr.iu.edu.tr

orhunkaptan@gmail.com

Kişisel Bilgiler:

1. **Cinsiyetiniz**: a) Kadın b) Erkek
2. **Branşınız**: .....
3. **Kıdem yılınız:** a) 1 – 3 yıl b) 3 – 9 yıl c) 9 – 15 yıl d) 15 – 21 yıl e) 21 yıl ve üzeri
4. **Mezuniyet durumuz:** a) Ön lisans b) Lisans c) Yüksek Lisans d) Doktora
5. **Mezun olduğunuz lise türü:**
   a) Anadolu Lisesi
   b) Fen Lisesi
   c) İmam Hatip Lisesi
   d) Sosyal Bilimler Lisesi
   e) Süper Lise
   d) Çok Programlı Lise
   f) Düz Lise
   g) Endüstri Meslek Lisesi
   h) Teknik Lise
   I) Mesleki ve teknik Anadolu lisesi
   J) Diğer: .....
6. **Bir sendikaya üye misiniz?** a) Evet b) Hayır
7. (6. Soruya cevabınız "Evet" ise bu soruya yanıt veriniz.) **Üyesi olduğunuz sendika:** .....

Madde no:	ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİ EŞİTLİK ALGISI ÖLÇEĞİ TASLAK ÖNERMELER:	KESİNLİKLE KATILIYORUM	KATILIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1.	Okulumda branşlar arasındaki gelir dağılımı adildir.					
2.	Okulumda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir. (E1) (değerlendirme)					
3.	Okulumdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır. (E2) (değerlendirme)					
4.	Okulumdaki öğretmenler, arkadaş gruplarını maddi duruma göre oluşturur.					
5.	Okulumda bazı branşlar diğerlerinden daha değerli görülür.					
6.	Okulumda öğretmenlerin karar alma sürecine katılma şansları eşittir. (E3) (değerlendirme)					
7.	Okulumdaki öğretmenlere ders dışı görevler eşit şekilde dağıtılır. (E4) (değerlendirme)					
8.	Okulumdaki yönetim öğretmenlere karşı sendika üyeliklerine göre farklı davranırlar. (E5) (Kültür)					
9.	Okuldaki bazı branşların fiziksel koşulları diğerlerine göre daha iyidir.					
10.	Okulumda pozitif ayrımcılık yapılmaktadır.					
11.	Okulumda yöneticiler ile öğretmenler arasında iş yükü eşittir.					
12.	Okulumdaki yönetim bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyar. (E6) (Branş)					
13.	Okulumda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar. (E7) (kültür)					
14.	Okulumda yönetim bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranır. (E8) (branş)					
15.	Okulumdaki yöneticiler öğretmenlere eşit mesafede dururlar.					
16.	Okulumda haftalık ders programları adaletli şekilde yapılır. (E9) (işbölümü)					
17.	Okulumda öğretmenlere cezalar verilirken hakkaniyetli davranılır.					
18.	Okulumda yöneticiler öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranırlar. (E10) (Kültür)					
19.	Çalıştığım okula bazı branşlara daha fazla imkân sağlanır. (E11) (Branş)					
20.	Okulumda öğretmenlere ödüller verilirken hakkaniyetli davranılır. (E12) (Değerlendirme)					
21.	Okulumda nöbet görevleri adaletli şekilde dağıtılır. (E13) (İşbölümü)					
22.	Bazı branşlara haftalık ders programlarında kolaylıklar sağlanır.					
23.	Okulumda bir grubun eğitim anlayışı diğerlerine dayatılır. (E14) (Kültür)					
24.	Okulumda farklı başarı seviyelerindeki sınıflar öğretmenlere adil dağıtılır. (E15) (İşbölümü)					
25.	Okulumda performans değerlendirmeleri adil şekilde yapılır.					
26.	Bazı branşlara ders dışı görevlerde kolaylıklar sağlanır.					
27.	Okulumda yöneticiler kendilerine yakın gördükleri öğretmenlerin işlerini kolaylaştırır.					
28.	Okulumda öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları (sınıf mevcudu, atölye, vb.) öğrenci sayısı eşittir. (E16) (İşbölümü)					
29.	Okulda ders dışında düzenlenen sosyal etkinlikler her öğretmenin katılımına açıktır.					
30.	Bazı branşlara ders dışı etkinliklerde diğerlerinden daha fazla sorumluluk yüklenir.					

Madde no:	ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİ YABANCILAŞMA ALGISI ÖLÇEĞİ TASLAK ÖNERMELER:	KESİNLİKLE KATILIYORUM	KATILIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1.	Okulumda başarılı olmaktan çok yöneticiler ile yakın ilişkiler kurmak daha etkilidir.					
2.	Okulumda öğretmenlerin aldıkları kararlar bir şeyleri değiştirmeye yetmez.					
3.	Okulumda pek çok şeyi sadece yapmam gerektiği için yaparım.					
4.	Okulumdaki diğer öğretmenlerin eğitime bakış açıları ile benim bakış açım aynıdır.					
5.	Okulumdaki davranışlarım gerçek karakterimi yansıtır.					
6.	Okulumda sorunlarla karşılaştığım zaman "Böyle gelmiş, böyle gider." derim.					
7.	Okulda uymam gereken kuralları belirleyen yönetmelikleri okumaya bile gerek görmüyorum.					
8.	Bugün verdiğim eğitimin gelecekte öğrencilere ne katacağı konusunda bir fikrim yok.					
9.	Okulumdaki yöneticilerin hedefleri benim eğitimden beklentilerim ile örtüşür.					
10.	Okulumda sadece benden beklendiği gibi davranırım.					
11.	Sınıfta yaptıklarımın öğrencilerin gelecekteki başarılarına bir etkisi yoktur.					
12.	Okulumda başarılı olsam da ödüllendirilmeyeceğimi biliyorum.					
13.	Derslerimde sadece ders kitabındaki konuları işlerim.					
14.	Okulumdaki diğer öğretmenlerin serbest zamanlarında (ders araları, öğle araları, hafta sonları, vb.) yaptıkları etkinlikleri yadırgıyorum.					
15.	Okuldaki davranışlarım ile iyi bir öğretmen olduğumu okulumdaki diğer kişilere göstermeye çabalarım.					
16.	Öğrencilerimin düşüncelerini değiştirmek için gereken gücü kendimde bulamıyorum.					
17.	Okulumda bazı ayrıcalıklara sahip olmak için sadece başarılı olmak yetmez.					
18.	Öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinlikleri faydalı bulmasam da öğrencilere yaptırırım.					
19.	Okulumdaki öğretmenlerin okul ortamındaki sohbetlerinin konularını sığ buluyorum.					
20.	Bazen kendimi diğer öğretmenlerden değersiz hissederim.					
21.	Okulumdaki karar alma süreçlerine dahil olmuyorum.					
22.	Başarılı bir öğretmen olsam da ders programım istediğim gibi yapılmaz.					
23.	Anlamsız bulduğum bazı konuları sadece diğer öğretmenlerden geri kalmamak için işliyorum.					
24.	Okulumdaki öğretmenlerin sosyalleşmek için yaptıkları etkinlikler bana anlamsız geliyor.					
25.	Öğretmenlik tarzım ideal öğretmen tanımına uymaz.					
26.	Çalıştığım okulda yapılan toplantılarda alınan kararların öylesine alındığını düşünüyorum.					
27.	Ne kadar çalışkan bir öğretmen olsam da başarılı sınıflar bana verilmez.					
28.	Okulumda görev yapmakla yükümlü bir makineye dönüştüğümü hissediyorum.					
29.	Okulumdaki çoğu öğretmenin derslerindeki uygulamaları mantıksızdır.					
30.	Çalıştığım okulda hak ettiğim değeri görmüyorum.					
31.	Zümre toplantılarında yönetimin istediği şekilde kararlar alındığı için toplantılara katılmıyorum.					
32.	Kurallara uymak, yöneticilerin öğretmenleri değerlendirmelerinde önemli bir ölçüdür.					
33.	Okulda farkında olmadan aynı şeyleri tekrar etmeye başladım.					
34.	Öğrencilerim bana hak ettiğim saygıyı gösterirler					
35.	Görevlerimi eksiksiz yapıyor olmam okul yönetimi tarafından takdir edilmez.					

ÖZGEÇMİŞ

Orhun KAPTAN

14/10/1983 yılında Sivas'da doğdu. İlköğretime Adana'da başlayıp Tekirdağ ili Malkara ilçesinde devam etti. İlkokuldan sonra Malkara Anadolu Lisesini kazanarak ortaokul eğitimine bu okulda başladı. Lise birinci sınıfa kadar bu okulda eğitime devam etti. Malkara Anadolu Lisesinde yabancı dil bölümü açılmaması üzerine Tekirdağ Anadolu Lisesi'ne yatay geçiş yaptı. 2001 yılında yabancı dil alanında Türkiye 405.si olarak İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programında eğitim almaya hak kazandı. 2005 yılında bu okuldan mezun olarak İstanbul ili Silivri İlçesi Fenerköy İlköğretim okuluna İngilizce öğretmeni olarak atandı. 2018 yılında İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında eğitim almaya hak kazandı. 2019 – 2020 eğitim – öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulunda öğretim görevlisi olarak çalıştı.

İsmet Özer ve Sarah Rogers ile birlikte "Fluency Method: Pratik İngilizce Konuşma Tekniği" kitabını yazdı (ISBN: 978 – 605 – 86981 – 0 – 9). "Anadolu Antik Dönem Tıp Aletleri – Haluk Perk Tıp Müzesi Koleksiyonu","Anadolu İlk Tunç Çağı Toplu Buluntusu", "Eşrefoğulları Beyliği Sikkeleri" adlı eserlerin Türkçe'den İngilizce'ye çevirisini yaptı. 2015 yılında Tekirdağ Süleymanpaşa Büyükşehir Belediyesinin açmış olduğu "Çanakkale Savaşlarında Tekirdağ ve 57. Alay kısa tiyatro metni yazma" yarışmasında "57. Alay: Bir Efsanenin Doğuşu" adlı eseri ile ikincilik ödülü aldı.

Askerliğini 2006 – 2007 yıllarında Kahramanmaraş Çağlayan Cerit Çok Programlı Lisesinde Yedek Subay öğretmen asker olarak yaptı. 2007 yılında evlendi. 2010 yılında ilk, 2017 yılında ikinci evladını kucağına aldı. Halen Şişli Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde İngilizce Öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.